



POUR UNE PRISE EN COMPTE D'UN SECTEUR NEGLIGE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE: LA FORMATION DE BASE

Sophie Etienne

► To cite this version:

Sophie Etienne. POUR UNE PRISE EN COMPTE D'UN SECTEUR NEGLIGE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE: LA FORMATION DE BASE. domain_other. Université de la Méditerranée - Aix-Marseille II, 2004. Français. NNT: . tel-00151868

HAL Id: tel-00151868

<https://theses.hal.science/tel-00151868>

Submitted on 5 Jun 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FORMER LES ENSEIGNANTS FLE/FLS A LA POLYVALENCE
APPROCHE DE LA FORMATION « DE BASE » A VISEE INSERTION

THÈSE (Pour Une Prise En Compte D'un Secteur Neglige En Didactique Du Français Langue Etrangere : La Formation De Base)

Pour obtenir le grade de : Docteur de l'Université d'Aix-Marseille en Didactologie des langues-cultures (UFR LACS Département de Phonétique et de Français Langue étrangère Année 2004)

Sous la direction de Madame Chantal FORESTAL

JURY : Jacques Cortes Professeur émérite de l'Université de Rouen, Christian Puren, Professeur de l'Université de Saint Etienne, Jean Pierre Cuq Professeur de l'Université de Provence, Michèle Le Douaron, Professeur de l'Université d'Avignon

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION.....	5
Première partie.....	7
Problématique globale de référence - justification d'une interdidacticité.....	7
Chapitre I. Définition Notionnelle des différents CHAMPS : points communs entre disciplines d'enseignement et concepts socio-politiques.....	7
1. Trois secteurs d'enseignement du français complémentaires : FLE FLS FLM.....	8
1.1. Enseignement du FLE (Français Langue Etrangère)	8
1.2. Enseignement du FLS (Français Langue Seconde)	8
1.3. Enseignement du FLM (Français Langue Maternelle)	10
2. Un secteur négligé en FLE : la formation à visée insertion et intégration.....	12
2.1. Assimilation, intégration et/ou insertion : des concepts liés à la formation de base.....	12
2.2. Alphabétisation et lutte contre l'illettrisme (intégration et/ou insertion sociale)	14
La synthèse en termes de compétence de base nous est donnée dans la définition suivante : .	16
Chapitre II. Contexte de la formation linguistique à visée insertion-intégration.....	19
1. Données historiques, sociopolitiques et économiques des situations.....	19
1.1. Origine de la mise en place d'une formation de base.....	19
1.2. Sociopolitique actuelle de la formation de base.....	22
2. Organisation institutionnelle de la formation de base.....	30
2.1. Financements et co-financements des organismes de formation.....	31

2.2. Les organismes et leurs partenaires	32
2.3. Les dispositifs de la formation linguistique de base	32
2.4. Cadre organisationnel des actions	34
2.5. Précisions sur les contenus visés	35
<i>Chapitre III. Diversité des publics dans l'Enseignement/apprentissage du français.....</i>	<i>37</i>
1. <i>Portrait des publics adultes reçus en formation de base</i>	<i>38</i>
2. <i>Profils didactiques des publics reçus en formation.....</i>	<i>39</i>
2.1. Public relevant de la lutte contre l'illettrisme	39
2.2. Public relevant du FLE et/ou de l'alphabétisation	40
2.3. Public relevant du FLS et/ou de l'alphabétisation	41
3. <i>Analyse critique des modes de classification des publics.....</i>	<i>41</i>
<i>Chapitre IV. La question particulière des enseignants/formateurs dans la formation de base... 43</i>	
1. <i>Formateur dans le secteur social, un métier évolutif.....</i>	<i>44</i>
1.1. Du bénévolat à la professionnalisation	44
1.2. Profils actuels des formateurs du secteur social	44
1.3. Les compétences nécessaires à l'exercice du métier	45
1.4. Les besoins exprimés par les formateurs	48
1.5. Formateur : une contractualisation précaire	49
1.6. Quelques facettes du métier d'enseignant de FLE et les conditions de travail	50
2. <i>L'offre de formation à destination des enseignants formateurs.....</i>	<i>51</i>
2.1. Evolution des contenus des formation de formateurs	51
2.2. Évolution de la discipline FLE dans l'organisation de ses diplômes	53
2.3. Quelques diplômes de la formation continue pour enseigner le français en formation de base	54
<i>Deuxième partie.....</i>	<i>57</i>
<i>Propositions pour une meilleure adéquation entre les besoins exprimés en formation de base et les réponses formatives</i>	<i>57</i>
<i>Chapitre I. Implication de La D.L.C. didactologie des langues et des cultures.....</i>	<i>58</i>
1. <i>Les disciplines connexes de la « formation de base » et leurs apports.....</i>	<i>61</i>
2. <i>Les disciplines connexes de la « didactologie des langues et des cultures » et leurs apports</i>	<i>63</i>
3. <i>Une approche didactique : le cas de la compréhension écrite</i>	<i>63</i>
<i>Chapitre II. Gestion du diagnostic et des progressions.....</i>	<i>65</i>
1. <i>Evaluation « diagnostic » ou évaluation « certificative ».....</i>	<i>65</i>
1.1. Evaluation des processus d'apprentissage - évaluation formative	68
1.2. Evaluation et situations réelles d'enseignement/apprentissage	70
2. <i>Les outils d'évaluation et leur complémentarité.....</i>	<i>71</i>
2.1. Les outils de « diagnostic »	71
2.2. Des référentiels susceptibles de guider la formation des enseignants/formateurs	73

3. Adaptation nécessaire des certifications aux profils des publics.....	84
Chapitre III Connaître et choisir les manuels d'enseignement/apprentissage.....	99
Chapitre IV une démarche Educative revisitée en formation de base.....	103
1. Evolution des démarches ces trente dernières années.....	104
2. Le projet, moteur d'un enseignement/apprentissage.....	107
Chapitre V. L'écrit, un élément nécessaire de communication et une compétence toujours relative	110
1. Une composante motrice, le graphisme.....	110
1.1. Envisager le graphisme pour les publics relevant du FLE	111
1.2. Quelques approches du graphisme en formation de base ?	112
2. Approches méthodologiques de la compréhension écrite.....	115
2.1. Approches méthodologiques de la production d'écrit.....	116
2.2. Mise en place d'une pratique de lecture organisée par l'AFL.	119
Chapitre VI. Quelques pistes pour aborder d'Autres savoirs de base.....	120
1. L'oral, première compétence communicative en formation de base ?.....	120
2. La grammaire en formation de base	123
3. Une compétence spécifique à la formation de base : raisonnement logique et mathématique	124
Chapitre VII . La culture, élément transversal Complémentaire et essentiel.....	127
1. La culture à travers les supports de la formation.....	128
2. Quelques approches possibles en DLC pour aborder la culture.....	129
3. Culture et valeurs dans le cadre de la formation à visée insertion.....	134
CONCLUSION.....	140
Bibliographie	
annexes :	153
Objectifs sociopolitiques qui ont déterminé la manière dont elle était abordée.....	155
Tableau récapitulatif du référentiel FAS CUEEP 1996.....	155
Tableau de profils de lecteurs par Jean Marie Besse in Migrants formation N° 100 pp 116-117.....	156
Grille typologie par André Megge.....	156
Exemples de certifications de formateurs.....	156
Un exemple de grille diagnostique d'évaluation conçue et utilisée en formation	157
A. VINERIER, extrait	158
Notre synthèse des contenus du référentiel de Colette Dartois	159
Christian PUREN, Bertocchini Paola, Costanzo Edwige, p 81-82 in : Se former en didactique des langues, Paris Ellipses 1998 206 Pages.	162
Présentation d'une étude de cas où la réalité impose des choix didactiques	162

Profils des publics reçus dans cette formation	163
Quelles orientations face à la réalité du terrain ?	167

INTRODUCTION

L'enseignement du FLE se déroulait au départ prioritairement à l'étranger (en milieu exolingue). Aujourd'hui, il se développe amplement en France (en milieu endolingue).

Les enseignants de français langue étrangère exercent sur le territoire français dans trois secteurs distincts. En milieu scolaire auprès d'enfants primo-arrivants, dans les centres publics ou privés de Français Langue Etrangère (FLE) auprès d'étudiants étrangers. Certains, enfin, interviennent dans un troisième secteur moins reconnu, constitué par les organismes de formation du secteur social. Ce secteur accueille le plus souvent, les publics dont les besoins en langues sont vitaux.

Les organismes, généralement constitués en association loi 1901, fonctionnent avec des dispositifs de formation subventionnés par l'Etat, le FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) ou les collectivités territoriales. Le secteur de l'insertion sociale et professionnelle côtoie des publics particulièrement hétérogènes dont l'objectif commun est l'intégration en France. Ce travail spécifique de formation est désigné sous le vocable de *formation de base*¹.

La formation linguistique de base est un sous-ensemble de cette formation et regroupe potentiellement des publics dits analphabètes, illettrés, relevant du FLE ou du FLS (Français Langue Seconde). La formation de base, doit répondre à des besoins immédiats. Elle partage, avec la didactologie des langues-cultures une vision de l'apprentissage qui ne se limite pas à une dimension strictement linguistique mais bien à l'usage de la langue en contexte social.

Nous pensons avec conviction et espoir que la Didactologie des langues-cultures (DLC) en tant que discipline d'intervention, peut se positionner comme discipline d'accueil de la formation de base. Les cours y sont fréquemment dispensés par de jeunes formateurs titulaires d'une maîtrise de FLE. La méthode acquise à l'Université contribue fortement à la qualité de leur formation. Toutefois, ces didacticiens sont démunis face à l'hétérogénéité des publics et manquent cruellement de formation théorique et d'outils ad hoc pour répondre au besoin urgent d'apprendre à lire et à écrire pour les personnes analphabètes ou illettrées.

Le métier de formateur en formation linguistique de base apparaît de plus en plus comme un débouché possible pour les personnes titulaires d'un diplôme en FLE

Selon nous, les enseignants de F.L.S. (Français Langue Seconde) en collège, les enseignants de FLE à l'étranger, les enseignants de FLE en France ou les formateurs en formation de base font partie d'une seule profession à différentes facettes : « *enseignant/formateur en FLE/FLS* ». Il revient par conséquent, à l'Université de proposer à ses étudiants une formation adaptée aux différents aspects de la profession.

Certes, la didactologie des langues et des cultures s'implique depuis quelque temps davantage dans les besoins de formation et prête main forte au terrain. Il apparaît, toutefois, que les formateurs ne disposent pas encore d'une formation professionnelle qui prenne en compte les spécificités de la formation de base et les savoirs et savoir-faire requis par l'insertion socioprofessionnelle.

Le métier d'enseignant FLE se doit de se diversifier ne serait-ce que pour répondre à la complexité de la demande sociale. A ce titre, le professionnel doit pouvoir obtenir un réel statut. La question de la professionnalisation des enseignants formateurs d'adultes est, en effet, un élément fondamental de l'évolution de la didactique des langues et des cultures.

L'Université a de toute évidence, des réponses à apporter, notamment dans les domaines de la communication, de la culture ou de l'évaluation.

De son côté, la formation pratiquée dans le secteur social, et plus particulièrement dans les organismes à visée « insertion », dispose d'une expertise issue d'une pratique susceptible de contribuer à enrichir la réflexion universitaire. La formation des enseignants/formateurs² doit également intégrer les variétés de situations dans une dynamique qui dépasse les cloisonnements disciplinaires de l'Université.

La première partie de cette thèse développe la question des enjeux institutionnels et contextuels et met en évidence certaines insuffisances des formations universitaires concernant la formation des acteurs de terrain. Elle décrit une politique publique qui engendre une situation formative complexe avec des publics très variés et des formateurs souvent démunis

¹ Voir à ce sujet : Leclercq V., *Face à l'illettrisme Enseigner l'écrit à des adultes*, ESF 1999 200 P pp 16-17

² Le statut d'enseignant et de formateur est différent au niveau notamment des conventions, pourtant, ces métiers ont de nombreux points communs même si chacun se défend de ressembler à l'autre.

faute de moyens. Elle dessine le profil des publics concernés par l'apprentissage du français et la manière dont ils sont répartis dans les structures.

La seconde partie s'efforce de justifier la reconnaissance d'un statut d'*Enseignant Formateur de Français*, notamment à travers une formation adaptée aux réalités. Elle offre des pistes de travail en termes de choix didactiques et éthiques.

La conclusion établit un bilan prospectif visant à exprimer l'importance du problème étudié et la nécessité d'aborder de façon complémentaire, les deux secteurs (FLE et formation de base).

Pour traiter de ce sujet, nous avons fait le choix d'utiliser le cadre méthodologique de Robert Galisson qui pose la DLC (Didactique des langues-cultures) comme discipline d'intervention et considère la théorie comme auxiliaire de la pratique. Son cadre *conceptuel/matriciel*³ de référence pour la D.L.C. permet de distinguer le milieu instituant du milieu institué.

A notre tour, nous analysons la politique linguistique actuelle et son implication en milieu instituant et en milieu institué à travers les nouvelles orientations gouvernementales et leurs conséquences pour les organismes de formation.

L'« objet-langue » et le « sujet-apprenant », autres caractéristiques du schéma conceptuel, sont traités dans cette recherche non seulement du point de vue des particularités de profils didactiques mais également en fonction du contexte global qu'implique une politique d'intégration avec ses choix et ses valeurs. Ces catégories éducatives nous permettent de structurer notre discours autour de la description de situations réelles et de suggérer quelques pistes pour l'action. Celle-ci justifie, dans notre secteur, la dimension éthique.

La DLC assume cette dimension qui nous paraît essentielle pour la formation de formateurs. En effet, la formation à visée insertion repose notamment sur des valeurs de partage de savoirs que nous entendons promouvoir.

Désormais, aucune politique linguistique ne peut négliger les personnes les plus démunies et ignorer la spécificité des publics dits *illettrés* et *analphabètes*. Ceci, non seulement pour offrir une formation de qualité au moment même où l'on reconnaît la menace de manquer de formation de qualité dans une société de plus en plus compétitive, mais aussi pour éviter que certaines situations ne deviennent explosives sur le terrain.

Notre démarche s'appuie sur la situation actuelle du secteur de la formation continue à visée insertion et propose des pistes quant aux contenus possibles d'une formation universitaire. Nous souhaiterions répondre à une lacune en matière de recherche dans le champ de la didactologie-didactique des langues-cultures étrangères : la prise en compte de l'enseignement/apprentissage du français pour les adultes peu ou non scolarisés. Nous souhaitons mettre en synergie des réponses face aux dysfonctionnements à la fois d'ordre institutionnel et didactique. La formation des enseignants, dans cette perspective, devient un élément principal de réponse.

³ Galisson R. in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°105 janvier-mars, 1997 pp 83

Première partie

Problématique globale de référence - justification d'une interdidacticité

La formation linguistique de base intègre un système complexe géré par une politique déparagée par des enjeux qui portent à la fois sur la gestion des flux migratoires, l'insertion sociale et professionnelle et la lutte contre les discriminations. Ces multiples objectifs induisent une politique linguistique floue portée non par le Ministère des Affaires Etrangères, comme c'est le cas pour le FLE, mais par le Ministère du Travail et de la Cohésion Sociales. Ceci confère à la formation de base un statut particulier qui contribue sans doute à générer certains des dysfonctionnements que nous avons pu constater dans le cadre de nos fonctions auprès d'organismes de formation.

Dans un premier temps, nous souhaitons clarifier les différents champs de l'enseignement du français (FLM/FLS/FLE/alphabétisation/lutte contre l'illettrisme) et leurs enjeux respectifs dans un contexte déterminant pour la mise en place de dispositifs. Le secteur associatif traverse actuellement de grandes mutations qui risquent de bouleverser sinon d'anéantir, tout le secteur de la formation de base. Le code des marchés publics, la décentralisation et le nouveau contrat d'accueil et d'intégration pèsent sur la formation de base comme autant de menaces. Se profile un avenir angoissant où l'on peut craindre de voir disparaître les valeurs portées jusqu'à présent par des professionnels militants, au profit d'une marchandisation de la formation à visée insertion. L'organisation institutionnelle de la formation de base est installée sur des sables mouvants qui précarisent tout à la fois les structures, les enseignants et les publics.

Nous dressons un descriptif des publics reçus en formation. Ils sont généralement groupés en fonction de leur statut social. Les formateurs sont, dès le départ, confrontés à des publics très différents et doivent gérer cette hétérogénéité par la mise en place d'un parcours cohérent.

Nous sommes légitimement conduits à nous interroger sur la formation nécessaire à ces enseignants qui oeuvrent dans des conditions difficiles. Quelles sont les formations dont ils disposent ? Avec quels contenus ? Les diplômes universitaires sont-ils suffisants pour répondre aux compétences requises pour le métier de formateur ? Les conditions de travail de ces enseignants sont-elles en adéquation avec l'ampleur de ce qui leur est demandé ? Autant de questionnements qui nous amèneront dans la deuxième partie de cette recherche à proposer quelques pistes de travail.

Chapitre I. Définition Notionnelle des différents CHAMPS : points communs entre disciplines d'enseignement et concepts socio-politiques

L'enseignement/apprentissage du français aux adultes se décline selon différentes appellations qui impliquent des orientations didactiques spécifiques. Alors que le *FLE* et le *FLS* peuvent être définis par des critères fonctionnels d'ordre didactique, les notions d'*illettrisme* et d'*analphabétisme* paraissent davantage marquées par les représentations sociales évolutives selon les lieux et les moments où elles sont utilisées. L'usage de ces notions est plus sociologique que pédagogique et justifie une étude approfondie des profils d'apprenants. Les notions d'assimilation, d'intégration et d'insertion sont liées à la mise en place des démarches d'alphabetisation et/ou de lutte contre l'illettrisme. Nous tentons une approche notionnelle de ces termes.

Il faut tout d'abord considérer qu'institutionnellement, ce qu'il est convenu d'appeler la « formation de base des adultes »⁴, n'a pas d'existence propre en France. Elle se fonde dans un dispositif d'ensemble plus large, celui de la formation professionnelle ou continue. Toutefois, toutes les personnes concernées par l'apprentissage de la langue ne sont pas concernées par l'insertion professionnelle. L'insertion sociale est considérée comme la première des finalités des personnes qui souhaitent demeurer sur le territoire français. Celles-ci peuvent relever d'un enseignement FLE ou de l'alphabetisation. Les formateurs ont besoin de connaître les publics. L'enseignement du FLE, FLS, l'alphabetisation ou la lutte contre l'illettrisme impliquent des pistes de travail distinctes. Cet enseignement est influencé par les orientations sociales et politiques du moment.

⁴ Formation visant à permettre aux apprenants adultes de posséder les éléments nécessaires à leur vie quotidienne.

1. Trois secteurs d'enseignement du français complémentaires : FLE FLS FLM

1.1. Enseignement du FLE (*Français Langue Etrangère*)

Le FLE est désigné comme une langue qui apparaît étrangère aux yeux de l'apprenant. Par extension, la didactique du FLE est une discipline qui vise l'enseignement du français à des étrangers. Pour être opératoire, cette notion doit permettre de désigner le degré d'étrangeté de la langue cible pour un individu. Il semble que cette appréciation ne peut être qu'évolutive dans le cadre d'un apprentissage. Ainsi, la première élaboration méthodologique (Un niveau Seuil) a été influencée par les caractéristiques d'un public d'adultes migrants confrontés à des problèmes de communication.

La désignation FLE se pose moins comme une difficulté de définition que de délimitation. Les didacticiens s'accordent à penser que le français est langue étrangère, lorsque la langue s'acquiert tardivement, au sens où elle n'est pas apprise en bain linguistique dès l'enfance. Le FLE s'oppose alors au Français Langue Maternelle (FLM) acquis dès l'enfance et, nous le verrons ultérieurement, au Français Langue Seconde (FLS), notion plus difficile à cerner. Les représentants de la discipline considèrent que seules les personnes scolarisées dans leur pays d'origine (sans préciser jusqu'à quel niveau) relèvent du FLE. Les référentiels destinés aux enseignants FLE n'intègrent absolument pas l'existence d'un niveau inférieur au niveau A1 du cadre Commun Européen Commun de Référence (CECR). Pour Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca⁵, *le français est de façon évidente une langue étrangère pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native*. Par conséquent, tous les étrangers non francophones relèvent potentiellement du FLE. Cette conception pourrait permettre d'aborder dans le cadre de la didactique du FLE, la question des publics non francophones et non scolarisés.

La question de la désignation exacte de ce que représente le français en tant que langue étrangère se complique lorsque l'on envisage la situation de personnes qui résident sur le sol français depuis plusieurs années. On parle alors de FLS (Français Langue Seconde) ou « FLSH » (Français Langue Seconde Hôte⁶) sans trop préciser s'il s'agit réellement d'une langue étrangère ou d'une deuxième langue.

On admet généralement que la délimitation entre le FLE et le FLS passe par le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et par l'utilisation que peuvent en faire les apprenants⁷. Dans le cadre de l'alphabétisation en France, nombreux sont les apprenants, issus de l'immigration, qui ont pour origine un pays dont le français est la langue officielle ou la langue d'enseignement. Dans ce cas, ils relèvent d'un enseignement particulier du français puisqu'ils ont, au préalable, des connaissances de la langue orale, même s'ils n'ont pas été scolarisés. Ces apprenants (« Alpha-FLS ») n'auront, bien sûr, pas la même approche de la langue que ceux qui sont issus de pays non francophones et qui relèvent du FLE proprement dit. La didactique du FLE, telle qu'elle est apparue au lendemain de la seconde guerre mondiale, s'inscrit dans l'internationalisation des échanges. Les apprenants étrangers des centres de FLE dans les universités, par exemple, sont le plus souvent de jeunes adultes étudiants dont certains d'entre eux participent à des échanges linguistiques à l'Université (cf. ERASMUS). Les apprenants clairement reconnus comme relevant du FLE dans les organismes de formation à visée insertion, sont également de jeunes adultes, scolarisés dans leur pays d'origine (le plus souvent au niveau secondaire) mais qui, eux, souhaitent s'installer en France.

1.2. Enseignement du FLS (*Français Langue Seconde*)

Le FLS est apparu dans les années 80 pour répondre à l'inadaptation des méthodologies de FLE ou de FLM pour des publics scolaires étrangers ayant besoin d'apprendre le français comme langue de communication, mais aussi de scolarisation (cf. Chantal Forestal⁸).

Les notions de FLM/FLE/FLS évoluent constamment. Ainsi, Maurice Druon en 1987, dans un entretien accordé à la revue l'Express, expose sa conception quant à la délimitation des divers degrés d'emploi du français. Il utilise un schéma de présentation sous la forme de trois cercles concentriques. Il présente la sphère synthétique suivante : le cercle intérieur représente le français langue maternelle en France métropolitaine, mais aussi en Suisse Romande ou au Québec. Le cercle

⁵ CUQ J-P., GRUCA I., Cours de didactique du FLE/FLS, PUG, 2002 pp. 13

⁶ Terme emprunté à POCHARD J-CH. Profils d'apprenants, Publications de l'Université de Saint Etienne. 1994

⁷ Point de vue soutenu par STERN H., 1983, LITTLEWOOD W-T., 1984, BESSE H., 1985, CUQ J.P. 1991, De KONINCK Z. 1993 cités dans Didactique de français. Etat d'une discipline CHISS J.L., DAVID J., REUTER Y., 1995 276 p, pp 201

⁸ FORESTAL Ch., Sortir de l'immobilisme. A propos de l'enseignement du français en France et de l'éternelle précarité des enseignants de FLS-FLE. Février 2003 intervention en colloque.

médian inclus le FLS, il n'est la langue maternelle que d'une partie de la population. Enfin, le cercle extérieur inclut les pays qui n'ont pas eu de relation coloniale avec la France et où le français est considéré comme une langue étrangère (FLE). Eddy Roulet⁹, quant à lui, constate qu'en Suisse, on utilise deux termes différents selon les pays, *Langue Etrangère* dans un pays essentiellement monolingue comme la France, *Langue Seconde* dans les pays officiellement multilingues comme la Suisse et le Canada. Cette conception change avec les modifications contextuelles. Ainsi, en 1991, Jean Pierre Cuq¹⁰ estime que le français est considéré comme une langue seconde partout où il est langue officielle et utilisé dans l'administration, au Parlement ou à la justice (statut de bilinguisme). Il y aurait alors deux types d'apprenants qui ne feraient pas partie du champ du FLS. Les premiers seraient *ceux qui apprennent le français à titre individuel dans des pays non francophones et les seconds, ceux (les migrants) qui apprennent le français en vue d'une intégration dans une communauté de FLM où ils résident*. Or en 2003, le dictionnaire qu'il publie précise¹¹ que l'on évoque également la notion de FLS pour les adultes migrants s'installant en France et pris en charge par divers organismes de formation pour adultes. Ceci n'est pas nécessairement contradictoire et renvoie à l'idée que certains migrants viennent de la sphère de la francophonie.

La question de la désignation des publics s'est également posée lors d'un séminaire organisé à Lille les 22 et 23 janvier 2002. Ce séminaire, auquel nous avons participé, concernait la problématique de l'apprentissage de la *langue du pays d'accueil par les migrants, pour l'émergence d'un droit*¹². Anne Vicher, (directrice d'Ecrimed, et chargée de cours à l'Université de Paris III) constate alors qu'il existe une floraison de termes concernant l'enseignement de la langue. Elle s'interroge sur le fait que l'on ne sait plus, à l'heure actuelle, à quelle catégorie appartiennent les publics. Pour elle, la notion de FLE ne peut pas satisfaire tout le monde puisqu'elle concerne un public qui se trouve principalement à l'étranger. C'est la raison pour laquelle, elle estime qu'il faut accepter la notion de FLS pour un *public en situation de contact avec les natifs de cette langue*. Or, elle fait remarquer que l'Education Nationale use du vocable FLS spécifiquement pour les enfants de migrants (qui représentent environ 8% des effectifs scolaires).

Nous pouvons faire remarquer que cette extension peut présenter un intérêt pour aborder la didactique différemment. Notons toutefois que, par extension, il n'y aurait de FLE qu'à l'étranger.

A l'heure actuelle, l'appellation FLS n'est pas encore réellement reconnue pour ces publics adultes, même si de plus en plus de chercheurs dirigent leur argumentaire dans ce sens. La "*secondarisation*"¹³ est un processus qui touche certaines langues lorsqu'elles prennent des positions sociopolitiques dominantes. D'un point de vue psychologique et politique, il faut considérer qu'en Afrique, par exemple, le français n'est pas perçu de façon neutre, puisque c'est la langue du « colonisateur ». En Afrique du Nord, le marocain Ahmed Akouaou¹⁴ propose qu'un choix clair soit fait entre les différents statuts possibles du français dans un parcours entre première langue obligatoire et langue étrangère à statut privilégié ou langue d'enseignement. Il propose l'expression suivante : " langue de la compétition sociale et de l'intégration symbolique ou langue véhiculaire ". Le choix d'une terminologie charrie ainsi nombre de présupposés idéologiques.

Ngalasso Mwatha Musanji, dans un article intitulé "Le concept de Français langue seconde"¹⁵, donne les éléments d'une approche nuancée de l'emploi actuel de cette notion. Il s'agit finalement d'une expression ancienne avec un sens nouveau.

Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des situations, en voici quelques exemples proposés par Ngalasso Mwatha Musanji :

- On enseigne le FLM aux francophones et le Français langue non maternelle aux étrangers, en laboratoire de langues ou en classe spéciale.
- On enseigne à l'étranger, en pays officiellement francophones ou non, le français aux étrangers, mais aussi aux français émigrés en général dans des écoles consulaires.
- On trouve des enfants d'immigrés, seconde ou troisième génération dans toutes les classes de FLM en France et dans les pays francophones.
- On enseigne en français en France dans les pays francophones mais aussi en Afrique, une langue non maternelle.

Désormais, le champ du FLS, en France métropolitaine, recouvre une multitude de situations liées à l'immigration politique ou économique. Le problème qui se pose en formation initiale, avec les enfants scolarisés, à savoir le manque de formation des enseignants, se pose également en formation continue avec les adultes visant, cette fois l'insertion sociale et

⁹ Aspects de l'enseignement du français langue seconde et langue étrangère en Suisse communication faite à la réunion de l'ASDIFLE le 6 février 1989 à Genève

¹⁰ CUQ J-P., Le français langue seconde origines d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachette 1991.

¹¹ CUQ J-P., (Dir.) Dictionnaire de didactique du FLE et FLS, Paris, CLE International, 2003, p 109

¹² Séminaire national soutenu par le FASILD et la DPM organisé par Ecrimed, le CUEEP, le CLP et l'AEFTI.

¹³ CUQ J-P., "Français Langue Seconde. Un point sur la question", in Études de Linguistique Appliquée, n°88, 1992, pp 5-26

¹⁴ AKOUAOU A., Pourquoi le français, quel français au Maroc ?, 1984

¹⁵ NGALASSO M. M., in Études de Linguistique Appliquée, n°88, octobre-décembre, 1992

professionnelle. L'université, à travers la recherche didactique du FLE, commence à s'intéresser à la question du FLS dans les collèges et lycées. Elle néglige toutefois encore la question des adultes et des jeunes (classés 16-25 ans) inscrits dans les organismes de formation pour suivre des stages de « formation linguistique » (appellation consacrée dans le milieu de la formation) comme préalable à des formations pré qualifiantes et professionnelles. Ces jeunes intègrent des dispositifs tels que TRACE (Trajets d'Accès à l'Emploi) inscrits dans le cadre de la loi de lutte contre les exclusions de juillet 1998, ou les stages de mobilisation. On les retrouve également dans des stages de types FBVS (Formation de Base à Visée Sociale) qui accueillent des publics très hétérogènes. Ils sont arrivés depuis peu en France, avec ou sans leurs parents. Lorsqu'ils arrivent en dehors du regroupement familial, ils ne peuvent pas rejoindre les bancs de l'école s'ils ont plus de 16 ans. Ils sont originaires de pays où le français est langue étrangère ou langue seconde et les structures associatives sont souvent démunies faute de moyens. Il arrive également que des jeunes, dont les parents sont immigrés, aient toujours vécu en France. Ils rencontrent parfois de graves difficultés scolaires et intègrent alors généralement des stages de remise à niveau ou de lutte contre l'illettrisme. Ces jeunes de plus de 16 ans ne sont pas toujours pris en charge correctement. Leur profil très particulier mériterait une attention adaptée à leurs difficultés langagières de la part des enseignants-formateurs.

La délimitation de l'emploi de termes génériques comme le *FLS* mais aussi le *FLE*, est alors loin d'être définitive.

Nous pouvons esquisser trois éléments alternatifs ou cumulatifs permettant de qualifier le FLS :

- Le bilinguisme avec le français,
- L'appartenance à la sphère de la francophonie du pays d'origine de l'apprenant
- L'intégration d'enfants étrangers dans le système scolaire.

Notre secteur de recherche doit s'interroger sur le sens de telles notions et ce qu'elles impliquent en termes de pistes pour la recherche didactique. Un éclaircissement est nécessaire afin de mettre en place une « interdidacticité » au sens où l'entend Robert Galisson¹⁶ : une réflexion sur la transposition et l'échange entre des conceptions didactiques de secteurs proches.

1.3. Enseignement du FLM (Français Langue Maternelle)

La didactique du FLM est une discipline spécifique qui répond directement aux besoins des élèves du système scolaire français. Les liens entre la didactique des langues étrangères, la DLC, la discipline FLE ou FLS et la didactique du FLM sont nombreux. Chacune traite de la meilleure manière d'enseigner/apprendre la langue. La formation de base a souvent su puiser dans les apports des Sciences de l'éducation et du FLM pour répondre aux multiples besoins des publics qu'elle reçoit. L'enseignement de la langue est nécessairement transdisciplinaire. En témoigne la revue Etudes de Linguistique Appliquée, revue de DLC, qui consacre un numéro aux approches du Français Langue Maternelle¹⁷.

Gérard Vigner précise dans la présentation de ce numéro que la dénomination FLM est assez récente pour nommer un enseignement ancien. Cette désignation résulte en grande partie du regard porté par les spécialistes du FLE qui ont souhaité distinguer leur domaine d'intervention.

Le Français Langue Maternelle (FLM) est à la fois un objet d'apprentissage et un vecteur d'apprentissage d'autres savoirs ; nous avons rencontré de nombreux enseignants du secondaire se plaignant de ne pas pouvoir transmettre leur savoir du fait d'un barrage de langue pour certains élèves. Ces professeurs de géographie ou de mathématique regrettent de ne pas avoir été formés à la prise en charge spécifique d'élèves non francophones.

Le français est une langue multiple selon le lieu où elle est parlée. La langue scolaire se pose dans un registre particulier et ressemble peu à la langue utilisée dans certains quartiers ou dans certaines régions. La francophonie comporte aussi des nuances (selon qu'il s'agit de l'Afrique ou du Québec) non seulement dans l'accent, mais également dans le vocabulaire et la syntaxe.

La didactique du français langue maternelle, en France, concerne principalement la langue scolaire mais aussi, peut-être, sans qu'il y soit suffisamment fait allusion, la langue sociale pour les publics adultes dits illettrés. De fait, le FLM permet la désignation d'une pratique d'enseignement sans que l'on puisse clairement définir s'il s'agit de la langue liée à la mère ou au pays qui nous a vu naître.

Or, le plus souvent, elle est la langue de la cellule sociale et culturelle dans laquelle on a été éduqué. Cette cellule peut être la famille, le clan ou l'orphelinat. Par exemple, un enfant comorien peut être élevé par sa tante qui, elle-même, utilise le français comme langue du quotidien. Cet enfant aux Comores aura appris le français en langue maternelle. Nous connaissons le cas d'un enfant né en France de parents algériens nés eux-mêmes en Tunisie pendant la guerre

¹⁶ GALISSON R. « Du FLM au FLE apologie d'une interdidacticité » in Etude de linguistique Appliquée n°99 de juillet septembre 1995

¹⁷ Etudes de Linguistique Appliquée n° 130, avril-juin 2003, (coordonnée par Gérard Vigner

d'indépendance. Ils ont appris l'arabe dialectal comme langue de base du quotidien et en famille. Leur langue maternelle est donc l'arabe. Leurs propres cousins, nés en France également, de père né en Tunisie et d'origine algérienne pratiquent le français dans leur vie quotidienne.

L'approche de l'enseignement scolaire du français pour ces enfants issus des mêmes origines sera différente. La situation est d'autant plus complexe. C'est particulièrement le cas lorsqu'on considère les différentes sphères d'utilisation du langage. L'enfant utilise la langue des parents à la maison, une autre langue dans la rue et passe à un registre différent à l'école. Entre la langue maternelle et l'école, les espaces sont nombreux. Ce multilinguisme pourrait être valorisé.

M. Abdelilah¹⁸ propose, par exemple, une réflexion pour rompre le lourd passé qui pèse sur le bilinguisme des enfants issus de la migration. Il suggère que l'école s'engage dans une phase de valorisation des langues familiales d'élèves en évitant naturellement une ghettoïsation engendrée par un enseignement parallèle. Trop peu de didacticiens du FLM réussissent à faire entendre leur point de vue sur cette question.

Nous savons que pour certains enfants cela ne pose aucun problème puisqu'ils font clairement la distinction entre la langue parlée à l'école et la langue parlée à la maison. On peut regretter, toutefois, que la langue d'origine reste souvent bannie du système scolaire français. Ce qui devrait à priori, être considéré comme un atout se retourne parfois contre la personne.

Certains de ces enfants se retrouvent quelquefois en situation d'échec scolaire. Lorsque l'école n'a pas réussi à les aider, ils peuvent parfois avoir une attitude de rejet envers tout ce qui peut ressembler à l'institution scolaire. Les actions de remise à niveau ou de lutte contre l'illettrisme doivent tenir compte aussi de cet aspect et trouver les moyens de redonner l'envie d'apprendre¹⁹. La didactique du FLE/FLS et celle du FLM exigent, on le voit, une convergence entre les secteurs.

Le Colloque de l'ASDIFLE (Association de Didactique du FLE) qui s'est tenu à l'occasion du 10^e anniversaire de l'association (du 5 au 7 septembre 1996 à Toulon) était consacré à la "Didactique des langues étrangères - didactique des langues maternelles : ruptures et continuités". Les intervenants souhaitaient harmoniser les approches à travers d'éventuels transferts de la didactique du français langue maternelle à la didactique du français langue étrangère.

Pour l'ensemble de la DLC, l'intégration des avancées successives de la recherche dans la formation des enseignants doit se faire en transversalité avec les différents secteurs. La formation des enseignants de français se caractérise en France, par l'existence d'un double circuit : celui qui conduit, en formation initiale, aux concours de recrutement pour les écoles, collèges et lycées et dont les programmes restent à dominante littéraire, et celui qui s'est développé, principalement en formation continue, notamment grâce à la création des MAFPEN en 1981 au contact de la recherche universitaire et des institutions spécialisées.

Cette question du rapprochement concerne tous les pays où le français est enseigné comme langue maternelle, c'est le cas du Québec, de la Belgique du Sud ou encore de la Suisse. La problématique a été largement étudiée depuis les années 1970 dans des revues telles que Langue française, Études de linguistique appliquée, Les langues modernes ou les Cahiers pédagogiques, avec d'éminents chercheurs tel que Marchand²⁰. Robert Galisson²¹, dans un article de la revue Études de Linguistique Appliquée, explique que le FLE et le FLM ont eu des interférences dans les années 70. Alors que les spécialistes du FLE consacraient la linguistique, le structuralisme ou la psychologie et le béhaviorisme, ceux du FLM se penchaient sur la pédagogie et la psychopédagogie. Robert Galisson admet que les disciplines peuvent être complémentaires mais précise qu'il ne faut pas ignorer les différences d'objectifs des situations d'apprentissage. Il explique, par exemple, que la pratique de l'écriture n'est pas la même en langue étrangère et en langue maternelle. L'écriture accompagne la lecture en FLM, alors qu'en langue étrangère les deux actes se trouvent dissociés.

C'est à travers la langue que s'organise chez l'enfant la découverte du monde, l'acquisition de la langue maternelle étant parallèle à son développement social et cognitif. La croissance du cerveau de l'enfant et l'acquisition du langage se stimulent réciproquement.

L'enfant construit son discours pour avoir accès au système que représente le langage. En langue étrangère, l'apprenant part du système initial pour construire son discours dans la langue cible. Les personnes dites analphabètes ont

¹⁸ ABDILAH M. "Bilinguisme : croyances et réalités », in ARIC (dir.), Socialisations et cultures, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, pp. 165-171. Lire également : PERREGAUXCh. "L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes" in Enseigner le français en classes hétérogènes Ecole et immigration Sous la direction de BOYZON-FRADET D., J.L.CHISS, Paris, Nathan 1997 pp. 124-141.

¹⁹ « Savoirs de Classe, savoirs de ville, savoirs de vie », n° de vei enjeux décembre 2000

²⁰ MARCHAND F., Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire, 1971 a joué un rôle important dans la naissance de la DFLM

²¹ GALISSON R, "Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité", in Études de Linguistique Appliquée, n° 99, juillet-septembre 1995

une pratique orale parfois développée et une non-connaissance de l'écrit. Elles se rapprochent en cela peut-être, de l'apprentissage de l'écrit pour les enfants. L'apprentissage de l'écrit par des personnes dites illettrées est différent. Elles ont une connaissance de l'écrit enfouie dans leur mémoire. Lorsque Robert Galisson²² évoque l'interdidacticité, il prône un effort réciproque de clarification de cette problématique. C'est l'ambition de la "didactologie des langues-cultures", discipline englobante qu'il a créée.

2. Un secteur négligé en FLE : la formation à visée insertion et intégration

La formation des migrants a été envisagée ces vingt dernières années, au sein d'un vaste domaine : la formation des publics de faible niveau de scolarisation et de qualification. Le public concerné est à la fois français et immigré. La notion de programme d'alphabétisation tend à s'estomper : on parle de « formation de base ». Le regroupement de personnes dans des actions de « réapprentissage des connaissances de base ou savoirs de base » engendre la gestion globale d'un public en insertion et/ou intégration quelque que soit leur profil (alpha, FLE, illettrisme). Les notions d'assimilation, d'intégration ou d'insertion sont souvent associées aux termes d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme.

2.1. Assimilation, intégration et/ou insertion : des concepts liés à la formation de base

Derrière chacun de ces termes, nous trouvons des concepts sociologiques qui influencent et orientent les politiques publiques et sociales en particulier dans l'enseignement du français.

Chronologiquement, l'assimilation est apparue dans un cadre colonial, dans une relation de domination. L'intégration, en France, a vu le jour à la fin des trente glorieuses lorsque l'immigration du travail s'est transformée en immigration familiale et permanente. Quant à l'insertion sociale, son apparition correspond à la prise en compte des populations exclues lors des récentes restructurations macro-économiques du capitalisme français.

Assimilation : changer d'identité

D'après le Larousse, « *assimiler, c'est rendre semblable* ». Le Petit Robert nous propose certains éléments de définition : « (*déb. XIXe*) *Acte de l'esprit qui s'approprie les connaissances qu'il acquiert. (v. 1840) Action d'assimiler des hommes, des peuples; processus par lequel ces hommes, ces peuples s'assimilent (américanisation, francisation). Le fait d'aller du différent au semblable* ».

Dans une perspective "assimilationniste" de relations entre les cultures, on souhaite que le groupe minoritaire devienne semblable au groupe culturel dominant. Tout doit être mis en œuvre pour refouler les traits culturels minoritaires (processus de *déculturnation*²³) et acquérir les traits culturels dominants. On peut, par conséquent, caractériser l'assimilation comme l'abandon des particularités et la mise à la norme culturelle. C'est en tout cas un processus qui tend à effacer les différences de comportements, de modes de vie, à la limite même de cultures, pour aligner les nouveaux arrivants sur les valeurs de la société d'accueil.

On a parfois tendance à confondre *l'assimilation et l'intégration*. On dit parfois qu'un immigré est *assimilé* lorsqu'on estime qu'il est bien *intégré*. Le concept d'*assimilation* renvoie à une fonction biologique : l'organisme assimile de la nourriture et la transforme. Le Haut conseil à l'Intégration (HCI), dans son rapport de 2004²⁴ fait remarquer que lorsque la France s'intègre à l'Europe, cela ne signifie nullement qu'elle disparaît. Au contraire, en restant elle-même, elle négocie une appartenance plus large. A l'opposé, l'assimilation est la disparition totale. Il peut y avoir « *désintégration* ».

Depuis plusieurs décennies, l'assimilation est vécue comme une aliénation, une perte d'identité. Elle est en outre connotée négativement dans l'expérience coloniale française. C'est la raison pour laquelle on lui préfère le terme d'« intégration »

Intégration : concilier une double identité

Etymologiquement, le mot intégration vient du verbe intégrer qui signifie rendre complet, achever. Au cours du XXème siècle, il prend le sens complémentaire de faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante. En mathématique, c'est l'opération par laquelle on détermine la grandeur limite de la somme de quantités infinitésimales en nombre croissant. En philosophie, c'est l'établissement d'une interdépendance étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société ; incorporation de nouveaux éléments à un système. En économie, c'est l'action d'adjoindre à l'activité propre d'une entreprise les activités qui s'y rattachent dans le cycle de la fabrication des produits.

²² GALISSON R., *Etudes de Linguistique Appliquée* n°99, pp. 105

²³ cf. Clanet : *L'interculturel*, PUM 1993.

²⁴ Rapport du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) du 26 janvier 2004 (doc. PDF 679 KO : www-ladocfrancaise.gouv.fr/brp/notices) p 105

D'après le Larousse, « *intégrer, c'est faire entrer dans un ensemble plus large. C'est le fait pour un groupe d'accepter quelqu'un d'ailleurs ou de différent* » (*étrangers, handicapés*). La notion d'intégration va de pair avec celle d'identité.

L'intégration suscite la participation active à la société des personnes appelées à vivre durablement en France. La démarche met l'accent sur les ressemblances dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion du tissu social. C'est ainsi un processus dynamique et inscrit dans le temps d'adaptation à notre société de l'étranger qui a l'intention d'y vivre. Par ce processus, on admet la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales d'individus différents. On avance que l'ensemble s'enrichit de cette variété.

Le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) considère que l'intégration est l'une des formes d'élaboration de l'identité. L'idée d'intégration suppose une certaine extériorité de celui qui veut s'intégrer. S'intégrer, c'est s'identifier à un groupe qui n'est pas nécessairement une communauté originaire. L'intégration civique suppose que l'individu adhère à une communauté, fasse un effort de volonté qui transcende ses identités familiales, ethniques ou culturelles. Les auteurs du rapport soulignent que l'intégration civique doit respecter l'identité de chacun et se démarquer de l'assimilation. L'intégration signifie la neutralité des termes engagés et désigne une opération par laquelle des éléments différents se transforment pour créer une nouvelle réalité. Le rapport du HCI précise qu'il est important de distinguer *l'intégration éthique de l'intégration politique*. On ne peut exiger de la personne immigrée une intégration éthique qui consisterait à nier ses origines. On doit seulement exiger une intégration politique. Ce qui signifie que tout citoyen français, quelque soit son origine, doit adopter les mêmes principes politiques définis par la Constitution.

L'intégration ne peut se dissocier de la question de l'insertion sociale dès lors que les nouvelles vagues d'immigrations sont constituées de populations fragilisées et socialement en difficulté.

Insertion : occuper une place dans la société

L'insertion concerne quelqu'un qui appartient à la même sphère sociale que le groupe, que l'on fait « re rentrer », il en a été exclu à un moment donné. La notion d'insertion va donc de pair avec celle de solidarité.

L'article 1 loi n°88 1088 du premier décembre 1988 relative au RMI (Revenu Minimum d'Insertion) définit l'insertion sociale et professionnelle des personnes en difficulté comme un impératif national. La logique institutionnelle, pour lutter contre l'exclusion sociale, est de proposer la création d'un plancher de ressources sous conditions.

Le RMI pose l'insertion comme un enjeu situé entre le droit et le devoir. Le contrat est la contrepartie des allocations. La personne "non insérée" n'aura une parole valide que si elle entre dans le cadre des dispositifs en place. La reconnaissance de la simple citoyenneté et de l'action dans la vie sociale ne semble donc pas justifier le droit au minimum vital.

La gestion de la précarité passe par l'insertion et l'insertion passe par les grilles d'analyse d'une normalité de plus en plus fluctuante (vie active, salaire). Les procédures d'insertion remettent en cause le mode de vie et les valeurs des personnes les plus démunies.

Lorsque l'insertion sociale doit permettre aux personnes d'agir dans la société, elle nécessite une bonne connaissance de leur milieu. C'est une action qui doit faire aller un individu isolé ou marginal vers une situation caractérisée par des échanges satisfaisants avec son environnement. Le résultat de cette action s'évalue alors par la nature et la densité de ces échanges.

Yves Poirier définit l'insertion par son contraire, c'est-à-dire par l'exclusion, par le fait d'être en dehors de quelque chose. Il faut amener les personnes concernées vers un intérieur. L'action des politiques est double, elle est préventive et curative. Elle doit également agir localement au niveau du territoire, par une mise en synergie des partenaires susceptibles d'apporter une réponse. Elle doit enfin revêtir un caractère individuel²⁵.

Les trois termes « assimilation, insertion et intégration » ne sont pas équivalents car il peut y avoir insertion sans qu'il y ait intégration.

Trop souvent l'intégration a été confondue avec l'assimilation ; l'assimilation renvoie au stade ultime de l'acculturation. C'est pourquoi, dans le cadre du CAI, on préfère proposer le concept d'intégration comme appartenance non aliénante à la République.

L'intégration désigne un phénomène social et non exclusivement culturel. C'est un processus plus qu'un état. Cela signifie qu'il y a évolution, mouvement et transformation.

Ce processus peut ne pas être linéaire mais il peut suivre un rythme saccadé. D'autre part, ce n'est pas l'individu qui décide de son intégration, mais la société dans laquelle il vit qui décide ou non de l'intégrer.

²⁵ Regards croisés sur l'insertion, Le magazine du réseau des Greta de Lorraine n°4, info continue, octobre - novembre 1991, pp.6

L'intégration est donc avant tout un phénomène social qui s'exerce dans un cadre particulier. Elle n'est pas destinée aux seuls français issus de l'immigration²⁶ et concerne tout individu qui participe à l'espace civique.

L'identité nationale se vit au travers des valeurs partagées. L'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme sont deux notions qui impliquent, en France, une adaptation à la société française.

2.2. Alphabétisation et lutte contre l'illettrisme (intégration et/ou insertion sociale)

L'histoire récente de la formation linguistique de base dans le secteur social est étroitement liée à la désignation des publics dits "analphabètes" et "illettrés".

Le terme d'*illettrisme*, tel qu'il est usité actuellement est un néologisme créé par ATD quart-monde à la fin des années 70. Il servait à distinguer une catégorie de la population française d'une partie des travailleurs immigrés. La notion existait déjà auparavant avec un sens différent.

L'illettré, Selon le terme vieilli : la personne qui n'a pas de lettre, de culture littéraire. Les antonymes sont : "cultivés, lettrés. Personne qui n'a reçu aucune formation intellectuelle, et en particulier, qui sait à peine lire ou écrire" synonyme : ignorant. analphabète²⁷.

Le rapport de V. Espérandieu et J.P. Benichou²⁸ souligne un élément important concernant la culture des personnes illettrées. Autrefois, on affirmait qu'elles étaient justement privées de culture, mais, à partir de 1984 on admet qu'elles disposent d'une culture propre. Cette date correspond d'ailleurs à la prise en compte des diversités culturelles en didactique des langues.

" Il s'agit [pour les illettrés] de quitter une culture où tant bien que mal, on a mené sa vie, où peut-être même on a réussi mieux que les autres (le fait d'avoir pris l'initiative d'entrer en formation n'est-il pas l'indice d'une "élite" ?) " p 82.

"La lutte contre l'illettrisme qui est nécessaire ne doit pas pour autant détruire les éléments d'une culture et les pratiques sociales parfois originales des illettrés" p 44.

Ce rapport est une véritable prise de conscience vis-à-vis d'une situation sociale. Ses auteurs envisagent la personne dans sa relation à la communauté et évoquent la question de *citoyenneté*.

Jusque dans la fin des années 1980, les dictionnaires et autres productions encyclopédiques caractérisent encore l'illettrisme et l'analphabétisme par la même phrase, "*Personne qui ne sait ni lire ni écrire*". Les deux concepts cessent d'être synonymes lorsqu'on intègre la question de la scolarité.

Dès lors, les *illettrés* sont considérés comme des personnes françaises qui auraient "désappris" l'usage de l'écrit, alors que les analphabètes immigrés n'auraient jamais été scolarisés. Les définitions des dictionnaires restent confuses. Ce sont les institutions spécialisées qui proposent les distinctions les plus fines.

Analphabétisme : " Etat d'une personne qui ne sait ni lire ni écrire : par extension, absence de tous savoir, de toute instruction ". 1973 Trésors de la langue français.

Analphabète : "est celui qui ne sait ni lire ni écrire, alors que sa culture dispose d'une écriture : illettré". 1991 Le Robert.

Illettrisme : "Etat des personnes qui ayant appris à lire et à écrire en ont complètement perdu la pratique (l'illettrisme peut résulter d'une scolarité très déficiente ou d'une marginalisation sociale précoce)" 1991 Grand Larousse Universel Paris

"Sont dits illettrés ceux qui, ayant le plus souvent appris à lire, en ont perdu la pratique au point d'être incapables de lire et d'écrire, ne le comprenant pas, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne" 1990. UNESCO

Ces deux notions d'*analphabétisme* et d'*illettrisme* intègrent une multitude de considérations qui, dans la plupart des cas, relèvent de représentations sociales.

" Les conseillers socio-économiques sont d'autant plus inquiets face à cette situation que l'illettrisme fait peser des menaces sur la cohésion sociale²⁹ .

" Les actions soutenues par le GPLI s'insèrent tout naturellement dans les opérations visant à réduire la fracture sociale ³⁰.

" Les mots ne sortent plus, ce sont les coups qui font alors office de langage " (...) " Les jeunes qui n'ont pas les mots pour dire le monde et dont les capacités d'argumenter sont très faibles deviennent extrêmement vulnérables face à tous les discours sectaires et intégristes³¹"

" L'illettrisme ne mène pas tout droit en prison, mais ce handicap accompagne la délinquance et la marginalité ³².

Ces représentations sont accentuées par l'usage d'un vocabulaire médical qui présente l'illettrisme comme une pathologie.

²⁶ Dans le référentiel de compétences du FAS et de la Direction formation emploi, de janvier 1999, on parle "d'immigrés" pour désigner des individus nés étrangers dans un pays étranger et qui vivent en France en ayant conservé leur nationalité étrangère ou après avoir obtenu la nationalité française.

²⁷ 1973 Trésors de la langue française édition

²⁸ ESPERANDIEU V., LION A., BENICHOUE J-P., Rapport au Premier Ministre, la documentation française, p 17

²⁹ Illettrisme concertation et partenariat en panne. Le Républicain Lorrain, 25 mars 1995

³⁰ " Illettrisme, cette réalité cachée... ", Journal U Ribombu Di a Corsica Nazione, 18 juillet 1996

³¹ COURT M., dans "L'illettrisme antichambre de la violence" in LE FIGARO 8 décembre 1998

³² BENTOLILA A., cité par STEIN S., dans L'EXPRESS n°2372/ du 18 au 26 décembre 1996

A l'égale du cancer ou de la poliomyélite, l'analphabétisme est bien, comme on l'a dit, un fléau social. *Dictionnaire de politique* de Malignon Jean : ED. CUIJAS 1967 (460 p).

"Handicapés du monde moderne : les Nouveaux illettrés" Claude Bonjean, *Le Point*, n 394, du 7-13 avril 1980.

"Rien n'est plus grave, non seulement pour ces handicapés de l'esprit, mais pour la nation tout entière". (*L'illettrisme de A à Z...* ", *Le Figaro*, 22 juillet 1988).

"Il [l'illettrisme] témoigne d'un blocage individuel, d'une accumulation de handicaps culturels et sociaux, qui rendent de plus en plus difficile l'exercice par ceux qui en souffrent de leurs droits civiques et sociaux. (...) Nous devons redoubler d'efforts contre ce fléau".

"Ce que nous appelons illettrisme traduit une fracture du corps social"³³

Lorsque les définitions donnent une image dépréciative des personnes concernées, il s'ensuit des présupposés probables quant à la "non-maîtrise" de l'illettré sur sa vie, à la non-structuration de sa pensée.

Les acceptions ont évolué en même temps que les politiques linguistiques. Certaines définitions catégorisent les groupes sociaux selon les situations qu'ils peuvent avoir en commun. On différencie, par exemple, les habitants des pays développés de ceux des pays en voie de développement.

"Néologisme forgé de toutes pièces par le mouvement ATD quart-monde pour suggérer que l'innovation et l'expérimentation sont nécessaires et que la situation de l'illettré au pied de l'échelle sociale, dans un pays industrialisé, n'a qu'un lointain rapport avec celle d'un analphabète d'un pays en voie de développement." *Les actes de lectures*, 1985, n°11, 37 p.

Une nouvelle distinction se fait à l'intérieur des pays industrialisés entre les migrants et les nouveaux lettrés.

"Nous savons que la difficulté majeure de l'alphabétisation des travailleurs étrangers en France réside essentiellement dans la diversité d'origine des individus auxquels elle s'adresse. Car c'est de cette pluralité, non pas de races, mais de cultures, non pas de pays mais de langues, non pas d'aptitudes, mais de niveaux d'instruction, que découlent tous les obstacles dont le plus important est l'absence d'un langage commun à tous. On alphabétise dans une langue qui n'est pas la langue maternelle"³⁴.

L'apparition des illettrés français est vraisemblablement liée aux exigences sans cesse accrues qu'imposent les sociétés industrialisées en matière de communication.

"Ils sont issus des milieux sous-prolétaires, (...) ils sont aussi ceux dont les revenus sont les plus faibles, l'habitat le plus médiocre, l'espérance de vie la plus basse. Pour eux, l'illettrisme est intimement lié à l'extrême pauvreté"³⁵.

Le groupe d'appartenance des personnes est désigné comme le lieu révélateur d'une carence dès lors que la personne ne peut y participer.

"Un alphabète est une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe ou sa communauté, et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ses aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays". 1962 UNESCO

Une personne est fonctionnellement analphabète lorsqu'elle est incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire à écrire et à calculer en vue de son propre développement et celui de la communauté. Unesco (1978). Cette définition est reprise par le BIE en 1990.

L'Unesco en tant qu'organisme international ne peut que relativiser l'alphabétisation, étant donnée la multitude de situations possibles. La distinction entre "complètement analphabète" et "fonctionnellement analphabète" se situe surtout au niveau du rapport à son groupe.

On le voit, au sein d'une même organisation, les définitions ont évolué avec le temps, elles touchent désormais aux codes des relations sociales (la démocratie, la citoyenneté, l'accès à l'emploi, l'épanouissement, la dignité...).

Le point de vue des experts porte sur les conséquences que les carences cognitives peuvent entraîner sur la place de l'individu dans la société. Le dictionnaire actuel de l'éducation, réunit dans sa définition les aspects cognitifs et sociaux. L'autonomie vis-à-vis de la vie quotidienne apparaît comme un facteur important.

Alphabétisation : "lutte contre l'analphabétisme de façon à favoriser l'autonomie des sociétés par la participation efficiente des citoyens à la vie économique et culturelle. C'est également la capacité de lire et écrire en comprenant ce dont il est question, d'effectuer des calculs arithmétiques simples, compétences cognitives de base permettant à l'intéressé d'obtenir des informations surtout écrites et de les organiser pour leur donner un sens. Alphabétisation médiatique, scientifique, informatique". Le dictionnaire actuel de l'éducation EXCA de 1993 Paris 2e édition Guérin Exca Renald Legendre Québec

Analphabète (Functional) Illiterate, (gén.) (n.) Personne adulte n'ayant acquis aucune compétence linguistique appropriée ou disposant de compétences insuffisantes pour fonctionner de manière autonome dans une société. (Adj.) Qui ne dispose pas des compétences linguistiques nécessaires pour évoluer normalement et participer utilement au sein d'une société. Personne ne sachant ni lire ni écrire suffisamment sa langue maternelle ou la langue de son pays d'adoption pour faire face aux exigences de la vie adulte CTEQ rec. (02.83). Personne adulte chez qui le degré de connaissance du code écrit de la langue est nul ou faible, l'empêchant de fonctionner de façon autonome dans les activités quotidiennes, que ce soit pour remplir un formulaire, les affiches, diriger sa correspondance, ou se choisir un emploi sans avoir à user de stratégies pour cacher qu'elle ne sait ni lire ni écrire" POTVIN, J. (1987) 1993 Le dictionnaire actuel de l'éducation EXCA

³³ Jean Pierre Chevènement, alors Ministre français de l'Education Nationale à la quatrième conférence internationale de l'UNESCO sur l'Education des Adultes le 20 mars 1985.

³⁴ *La Vie mutualiste*, n° 88, février, 1984, p 15, E. Galdos DEL Carpio : *Une aventure à ses débuts, la pédagogie de l'alphabétisation. Hommes et migrations*, Paris. ESNA n°111, 1969, p 33

³⁵ *Les actes de lectures*, 1985, n°11, 37 p.

Désormais, la notion d'appartenance à un groupe et de participation au " bon fonctionnement de sa communauté " tend à disparaître au profit de la centration sur l'individu.

" L'analphabétisme condamne à un statut de mineur. En ayant le courage d'apprendre à lire et à écrire, Hanna avait franchi le pas vers la majorité et l'autonomie, dans une démarche d'émancipation ³⁶"

" Il s'agit de favoriser l'épanouissement des individus, leur capacité d'intervention dans l'ensemble des pratiques sociales et l'appropriation critique du patrimoine culturel " Maurice Caron Illettrisme, alphabétisation ³⁷,

Les critères les plus constants concernant l'analphabétisme et l'illettrisme portent sur les « carences de l'individu ». Il s'agit, au départ, de carences en termes de culture et de compétence écrite.

Les premières définitions de l'Unesco présentent l'analphabétisme en rapport à la vie quotidienne.

Analphabète : "Personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne". 1951. Comité d'experts de l'Unesco

Cette explication est la base de la plupart des définitions actuelles, elle pose le problème du fonctionnement de l'individu dans sa vie. L'environnement quotidien étant en constante mutation, de nouvelles compétences sont devenues, au cours du temps, indispensables à la vie en société. Les définitions s'étendent aujourd'hui à l'utilisation des "savoirs de base". L'Insee, à partir de 1989, considère que les interrogations sur le " savoir lire " et le " savoir écrire " ne suffisent plus. Il faut aussi être capable de s'exprimer et de comprendre et d'utiliser la langue dans la vie courante³⁸. Marcelline Bodier et Christine Cahmbaz dans leur article sur *La difficile maîtrise de la langue français* in *INSEE Première* n° 385 de juin 95 nous donnent des précisions sur les définitions dans un chapitre intitulé "L'illettrisme, concepts et mesure".

" Ne pas savoir signer son nom suffisait hier à symboliser l'illettrisme. Cela n'aurait plus de sens aujourd'hui (...) Ainsi il est toujours difficile de comparer les résultats donnés par le même indicateur d'illettrisme d'une période sur une autre. S'il faut se référer à une définition de l'illettrisme pourtant, ce peut être celle de l'UNESCO, notion fonctionnelle qui mesure non seulement les incapacités à lire, écrire, voire compter, mais aussi les incapacités à utiliser d'éventuelles connaissances pour communiquer dans les relations sociales, voire professionnelles.

Dans les années 90, on voit apparaître la nécessité de maîtriser la langue orale et plus largement les savoirs de base.

Si à l'origine le terme "illettré" recouvrait seulement les aspects rattachés à l'écrit, en 1994, un illettré est toute personne "incapable de communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit" GPLI, 1994

"Il faut entendre par illettrisme une maîtrise insuffisante des savoirs de base, constitués de l'ensemble des compétences et des connaissances permettant dans différents contextes (familial, social, professionnel, culturel...) GPLI 1991.

1. De communiquer avec autrui et son environnement par le langage oral (émis et reçu), la lecture, la production d'écrits.

2. D'utiliser les outils mathématiques permettant de compter et de mesurer, d'utiliser les opérations d'addition, soustraction, multiplication et division en comparant le sens, d'envisager les relations de quantités entre elles : fractions, proportions, pourcentages.

3. De se repérer dans le temps dans le temps subjectif (se situer par rapport à sa propre histoire, à celle de sa famille, de son groupe social, de son pays, de sa culture, dans le temps objectif (lire l'heure, calculer une durée, comprendre les rapports entre les différentes unités de temps : seconde, jour, mois, semestre, année, siècle...).

4. De se repérer dans l'espace : situer la droite, la gauche, la droite de l'un qui est la gauche de l'autre quand ils sont face à face..., imaginer les faces cachées d'un volume, considérer un objet de face, de profil, de 3/4, de dessus..., lire un plan, des cotes, s'orienter sur une carte..."

"L'alphabétisme est un phénomène culturel qui englobe aussi bien l'informatique, le calcul mental ou l'instruction civique³⁹"

La synthèse en termes de compétence de base nous est donnée dans la définition suivante :

"En fait, alphabétiser, c'est bien avant l'accès au niveau VI de l'Education nationale, permettre une adaptation harmonieuse de l'homme à son environnement social, professionnel, administratif, afin qu'il puisse se l'approprier, l'interpréter à son tour en vue de l'acquisition d'une totale autonomie et de nouvelles compétences." GPLI 1994

La relativité des savoirs de base apparaît alors comme une évidence. On admet qu'il existe des compétences partielles.

"L'illettrisme, c'est la caractéristique de celui qui n'a intégré que partiellement le mode d'emploi des signes (mots, lettres, chiffres...), des pratiques sociales obligées. (...) Il utilise des modes d'expression très spécifiques : ceux-ci ont pour effet de réduire la communication entre les membres de son groupe ou avec d'autres groupes⁴⁰.

L'analphabétisme et l'illettrisme à la différence du FLE/FLS sont considérés comme marqueurs de sous-développement. Par conséquent, il n'est pas possible d'utiliser ces termes de manière opératoire en pédagogie sans en avoir considéré la dimension sociale et politique.

Selon Abdel Malek Sayad⁴¹, en moins de trois décennies, on a assisté à l'invention presque radicale de cet objet social qu'est l'illettrisme, à sa constitution et son institutionnalisation, et en fin de compte, au traitement social qu'on tente de lui

³⁶ Bernhard Schlink, *Le Liseur*, Roman, Paris, Gallimard, 1996 p 176

³⁷ Les Cahiers de l'IFOREP n° 46 septembre 1985)

³⁸ BODIER M., Administrateur de l'Insee in *Sciences Humaines* n°57, janvier 1996

³⁹ D. A. Wargner dans *Alphabétisation et recherche Unesco* 1990

⁴⁰ Fédération des Associations d'Accueil et de Réadaptation Sociale (FNARS), 1984.

⁴¹ SAYAD A-M., In *Bulletin du GLIPI mission interministérielle*, mars 1996 n°32. Abdel Malek Sayad est un sociologue au Centre de sociologie de l'éducation et de la culture à l'École des hautes études en sciences sociales

apporter. Le phénomène coïncide tout à fait avec l'apparition du problème social, c'est donc un objet social, mais il est non identifié parce qu'on a peine à lui donner un contenu identifiable.

L'illettrisme et l'analphabétisme ont ceci de commun qu'ils supportent tous les deux l'idée qu'ils sont un poids pour la société, un poids économique, qu'ils donnent mauvaise conscience. La lecture et l'écriture sont des facteurs d'exclusion dans le monde contemporain.

En effet, ne pas maîtriser l'écrit n'est pas discriminant en soi, c'est dans notre société française d'aujourd'hui, comme dans l'ensemble des sociétés industrialisées, que cela le devient.

*"L'analphabétisme n'est pas un problème qui touche des catégories restreintes ou marginales de la population, mais une question fondamentale qui détermine les compétences de la main-d'œuvre"*⁴² OCDE 1992

"Dans le domaine macro-économique, l'analyse d'un échantillon de pays en développement a montré que les progrès de l'alphabétisation contribuent à augmenter l'investissement et la production par travailleur."

On a constaté également que l'allongement de l'espérance de vie et la réduction de la mortalité maternelle et infantile sont corrélés non seulement avec la nutrition et le revenu mais aussi avec l'alphabétisation.

"Des différences, entre les pays dans les modalités générales de l'investissement éducatif, en particulier au niveau de base, permettent d'expliquer les différences dans les taux nationaux de croissance économique et autres indicateurs du développement" CMEPT 1990⁴³

Ces extraits montrent clairement l'impact que peut avoir l'alphabétisation sur le développement d'un pays et inversement. Le développement politique, économique et social a entraîné la naissance d'un droit à l'instruction. Les organisations militantes que sont les AEFTI évoquent le "droit à la langue" (cf. Chapitre VII).

Le droit d'apprendre est d'ailleurs repris dans une brochure de l'IUE éditée en 1996 à Hambourg.

*"Le droit de lire et d'écrire, de questionner et de réfléchir, à l'imagination et à la création, le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire, le droit d'accéder aux ressources éducatives, le droit de développer ses compétences individuelles et collectives"*⁴⁴.

Il s'agit de donner à tous les mêmes droits. Le rôle de l'Unesco est d'assurer, en collaboration avec les nations le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Or, les analphabètes sont exclus des principaux débats de la société. Ils ne peuvent accéder à la maîtrise de l'écrit en tant que tel et le pouvoir qu'il représente. Ainsi, par exemple dans sa fonction juridique, il est le garant de normes et de règles. Les personnes privées de la compétence écrite ne peuvent pas non plus aborder la diversité des écrits démocratiques, notamment ceux qui permettent de diffuser les idées, de participer à la production, et d'intervenir dans l'entreprise et dans la culture. Par conséquent, l'accès à l'écrit induit l'accès à l'autonomie et à la liberté.

Dans un article publié dans le journal "La Gacera de Salamanca", le Directeur général de l'UNESCO, Monsieur Federico Mayor Zaragoza, s'exprimait ainsi :

"Tous les pays, développés ou en développement, comprennent l'importance vitale de compter sur une population instruite. Par "instruite", j'entends non seulement qui sache lire, écrire et exprimer sa volonté, mais aussi qui soit imprégnée des valeurs de tolérance, de respect et de compréhension qui sont le fondement de la paix et de la coopération entre les nations".

*"L'alphabétisation a été reconnue comme activité prioritaire d'un peuple qui accède à la liberté"*⁴⁵.

*"L'alphabétisation mobilise les énergies en vue de bâtir la nation : elle transforme le milieu, élève la productivité des travailleurs, favorise la scolarisation des enfants. Elle est le gage d'une participation réelle des hommes à l'édification de leur propre destin"*⁴⁶.

*"Le non-accès aux apprentissages fondamentaux, l'illettrisme constituent des atteintes intolérables aux Droits de l'homme"*⁴⁷.

*"Vouloir la démocratie c'est vouloir que le plus grand nombre puisse maîtriser l'écrit, comme utilisateur et comme producteur"*⁴⁸.

"Un citoyen est un homme qui sait lire" Le Dauphiné libéré, 14 novembre 1984.

"La lutte contre l'illettrisme est ainsi un devoir de solidarité et un enjeu pour l'avenir" La lettre de Jacques Chirac, Premier Ministre à François Bayrou, 23 octobre 1987.

"Plus une démocratie est faible, moins elle produit de lisants et d'écrivains" Illettrisme : ne pas tomber dans le panneau de la théorie. L'Union du dimanche, 9 septembre 1990

*"L'illettrisme fait partie de ces injustices qui compromettent les idéaux républicains d'égalité"*⁴⁹

L'accès au code écrit prétend permettre l'autonomie des individus, leur maîtrise sur la pensée et donc sur le monde. Paolo Freire conçoit également l'éducation comme une pratique de la liberté. C'est un acte de connaissance, une approche critique de la réalité. La *conscientisation* vise toujours l'action qui libère la pensée.⁵⁰

⁴² L'illettrisme des adultes et les résultats économiques, OCDE, Paris, 1992

⁴³ Le dictionnaire actuel de l'éducation EXCA Paris 2e édition Guérin Exca Renald Legendre Québec 1993

⁴⁴ Déclaration de la quatrième conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des Adultes, Paris, 1985.

⁴⁵ 1967 Dictionnaire de politique de Malignon Jean : ED. CUJAS (460 p) (p 11)

⁴⁶ Encyclopédie Universalis 1989

⁴⁷ FONDET C., Vaincre l'illettrisme. Paris, ATD Quart Monde 1990

⁴⁸ BENICHOU J-P., "Lecture et démocratie" Informations sociales, n°8 Paris, CNAF, 1984, p 54-59.

⁴⁹ Alain Rey, France Inter, lundi 17 mars 1997.

⁵⁰ La méthode se déroule en plusieurs étapes :

- Un relevé par enquête de "l'univers vocabulaire" des travailleurs,
- Un choix des mots-clefs (exemple : favela : Bidonville),

"L'analphabète devient capable de jugement critique lorsqu'il découvre sa temporalité, lorsque son esprit jusque-là unidimensionnel reconnaît le présent et prévoit l'avenir"⁵¹

Ainsi, la conscientisation par l'alphabétisation permet-elle à l'individu de prendre conscience du monde qui l'entoure et donc de le transformer. La lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme sont le fruit de la conscience politique et sociale.

La notion « d'illettrisme » en France, n'a pas réellement d'équivalent dans d'autres pays. On lui préfère le terme « d'analphabétisme fonctionnel » pour désigner des difficultés rencontrées par tout le monde et pas seulement par les nationaux.

"On appelle analphabètes fonctionnels (ou illettrés). Les individus dont le niveau d'habileté en lecture et en écriture est insuffisant pour résoudre les problèmes pratiques de la vie quotidienne : lire un mode d'emploi courant, remplir un formulaire simple, etc". 1991 Le *dictionnaire psychologie* P.U.F

Il n'existe pas, en français, de mot qui puisse être considéré comme le pendant positif de "l'illettrisme". En effet, le "lettrisme" est un courant littéraire et si "lettré" désignait autrefois quelqu'un qui a des lettres, de la culture, le terme est actuellement désuet.

Certains auteurs préfèrent utiliser le mot anglais *Literacy* qui a l'avantage d'évoquer un corpus de savoirs multidisciplinaires. L'OCDE utilise le terme "*Littératie (ou littéracie)*" défini comme la façon dont les adultes utilisent l'information pour fonctionner dans la société. La *littératie, literacy* vise plus spécifiquement l'activité cognitive permettant l'abstraction, la conceptualisation à travers l'écriture.

Le terme français désigne l'apprentissage non pas en termes de lutte, mais d'accompagnement. Ainsi, à partir de compétences orales, on va vers l'écrit, l'accès à la littératie use d'un modèle théorique d'une linguistique hétérogène d'interaction de l'ethnométhodologie, elle vise la participation active de l'apprenant. L'objet d'apprentissage devient la compétence de communication, dont la maîtrise de variantes orales. L'apprenant est le co-acteur d'une formation qui fait l'objet d'un contrat avec le formateur, lui-même a un rôle de médiateur.

"Littératie : Processus d'apprentissage du code de la langue écrite de façon à assimiler les instruments d'acquisition de la culture, ainsi qu'à intégrer les rudiments techniques qu'exige une société industrialisée et informatisée, en vue d'une prise en charge individuelle et collective de ces adultes marginalisés par l'ignorance et la dépendance" POTVIN J. 1987 V. in EXCA 1993.

La lutte contre l'illettrisme bénéficie généralement de plus d'attention que l'alphabétisation. Elle est érigée en "priorité nationale". Ceci, depuis la loi d'orientation de lutte contre l'exclusion, promulguée en 1998. En 2002, le Président de la République et son Premier Ministre en ont également proclamé la priorité. Cette prise de position est bien tardive par rapport à la prise de conscience internationale amorcée bien avant 1990 (année internationale de l'alphabétisation). Aujourd'hui, 862 millions de personnes, sur notre planète n'ont pas le privilège de savoir lire et écrire⁵².

L'INSEE considère comme « illettrées » les personnes qui ont des difficultés d'expression et de compréhension dans la vie courante. Cette conception englobe tout autant les publics relevant du FLE que les publics analphabètes ou illettrés. C'est en partie, la raison pour laquelle les chiffres qui évoquent le taux d'illettrisme en France peuvent varier de 2 300 000 (Insee in AFP mondiales 24.7.1995) à 6 000 000 (Télérama 7.7.1995) à 3 millions de Français (Les Echo 26 décembre 2001). Les statistiques sur les niveaux d'éducation et d'analphabétisme proviennent le plus souvent de recensements ou d'enquêtes par sondage. Les niveaux de sortie du système scolaire sont un autre élément de mesure indirecte. En 1999-2000, 58 000 jeunes sont sortis sans qualification, avec un niveau VI ou V bis. Seuls 57,2 % des élèves de 6^e maîtrisent les outils de la langue écrite⁵³. Les chiffres peuvent également provenir d'investigations auprès de groupes particuliers de la population comme les appelés du contingent. Depuis 2000, tous les jeunes de 17 ans sont convoqués à la Journée d'Appel et de Préparation à la Défense (JAPD)⁵⁴. On mesure leur compétence à l'écrit à l'aide d'outils conçus respectivement par le ministère de l'éducation nationale, la direction du service national et l'université de Paris V (Bentolila). En 2001-2002, près de 650 000 jeunes ont passé les épreuves. 88% d'entre eux ne présentent pas de difficultés particulières en lecture. 12 % éprouvent en revanche, des difficultés plus ou moins importantes pour accomplir les lectures nécessaires à leur vie quotidienne et 6% sont dans une situation pouvant déboucher sur l'illettrisme⁵⁵.

S'agissant des recensements, ces données résultent généralement d'une question posée en termes réducteurs, puisqu'on demande aux personnes concernées si elles savent lire et écrire. Cette procédure repose sur l'auto évaluation. La

- La création de situations existentielles typiques du groupe avec lequel on travaille (situations visualisées sur l'écran puis décrites et analysées) : *Favela* pose les problèmes du logement, de l'alimentation, de l'habillement, de la santé, de l'éducation

Remarque : Ne pas retrouver-t-on là les fondements de la future méthodologie fonctionnelle ?

⁵¹Freire P. *L'éducation : pratique de la liberté*, éd. portugaise, 1967, trad.. Française, éd. CERF, 1971, p 62.

⁵²GEFFROY M-T., GRASSET MORELLE V., *L'illettrisme, mieux comprendre pour mieux agir*. Les essentiels de Milan. Paris, juillet 2003 (nous avons contribué à ce numéro pp 44-45)

⁵³cf. site <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutgel/dpd/noteeval/eval0406.pdf>

⁵⁴cf. site 2003 de Thierry Rieger : www.education.gouv.fr/stateval/.

⁵⁵Sources : DEP, Ministère Jeunesse, Education nationale et Recherche).

représentation sociale de l'analphabétisme et/ou de l'illettrisme étant connotée négativement, on peut penser que les réponses sont biaisées dès le départ.

L'organisation des formations linguistiques reflète elle aussi, la complexité de la situation et des choix politiques. L'approche conceptuelle des autres secteurs d'enseignement du français le confirme.

Chapitre II. Contexte de la formation linguistique à visée insertion-intégration

La formation à visée insertion est actuellement bouleversée par de nouvelles orientations gouvernementales, notamment, le contrat d'accueil et d'intégration, le projet de décentralisation et la volonté du gouvernement actuel d'appliquer à ce secteur, le nouveau code des marchés publics de manière stricte. Au niveau institutionnel et financier, ces mutations se traduisent par une déstructuration des réseaux de formation qui agissent depuis toujours à partir d'objectifs associatifs de partage des savoirs. Ces nouvelles orientations ont des répercussions sur la pérennité des actions qui caractérisent habituellement le secteur de la formation linguistique de base.

1. Données historiques, sociopolitiques et économiques des situations

L'enseignement du français aux adultes évolue dans son organisation et dans son contenu. Les politiques linguistiques et le contexte social et économique apportent des changements auxquels les praticiens doivent s'adapter. Les avancées de la recherche ont également contribué à faire évoluer les situations. Nous décrivons tout d'abord l'évolution de cet enseignement à travers l'histoire pour éclairer la situation présente pour le moins complexe.

1.1. Origine de la mise en place d'une formation de base

Chacun des trois secteurs, alphabétisation, lutte contre l'illettrisme et didactique du FLE trouve ses racines dans l'histoire de la langue française et de son influence sur le monde d'un point de vue politique, social et économique. Dès le XVII^{ème} siècle, les élites intellectuelles et aristocratiques ont vécu sur l'idée que le français était leur lien privilégié. A l'étranger, la langue française a été la première à s'affirmer en termes politiques, à s'analyser en tant que langue, instrument d'unification et de prestige⁵⁶. On apprend encore le français pour les valeurs qu'il a porté. La colonisation se préoccupe peu de rayonnement culturel et d'influence linguistique. La langue doit alors suffire à ce minimum de compréhension qui sert à dresser de bons ouvriers.

Les missionnaires français considéraient comme une mission sacrée d'alphabétiser de " nouveaux chrétiens " sur les cinq continents. L'alphabétisation a été l'un des vecteurs de la colonisation. Elle devient ensuite un vecteur de révolution. La liquidation de l'analphabétisme (toutes langues confondues) doit permettre d'élever la conscience politique et idéologique des masses et de développer leur capacité de lutte et de production culturelle. Ce fut l'ambition des dirigeants de pays comme le Brésil, l'URSS ou le Vietnam.

Aujourd'hui, dans le monde, le nombre des adultes n'ayant pas accès à une formation de base organisée, stagne autour de 870 millions depuis 1980. Notons que la proportion des femmes analphabètes est supérieure à celle des hommes⁵⁷. Désormais, à l'échelle mondiale, l'analphabétisme fonctionnel, synonyme d'illettrisme en France, n'est plus limité aux besoins d'apprentissages de lecture et d'écriture mais s'étend à tous les savoirs de base.

En France, les principaux domaines d'intervention éducative (FLE, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme) ont eu maintes fois l'occasion de se côtoyer au fil de l'histoire. Lorsque l'alphabétisation des migrants naît au début des années 60, ce sont le plus souvent, des associations caritatives qui mènent des actions de bénévolat. Citons, par exemple, l'Amicale pour l'Enseignement des Etrangers (AEE). On parle alors "*d'alphabétisation de survie*" dont l'objectif est d'apporter les éléments minimaux de la communication pour que les immigrés puissent s'adapter à la société. Des militants CGT et PCF et des mouvements d'inspiration chrétienne mais également des intellectuels revendiquent la reconnaissance du droit à la formation.

Au milieu des années 70, les pouvoirs publics définissent une politique spécifique en direction des travailleurs immigrés ; des lieux de formation de formateurs et de diffusion pédagogique apparaissent. C'est le cas de l'Association d'Enseignement et de Formation des Travailleurs Immigrés et leurs familles (AEFTI) et du CLAP, (Centre Liaison

⁵⁶ DE BEAUCE T., Nouveau discours sur l'universalité de la langue française. Paris, Gallimard 1988, 247 p, pp 42-43

⁵⁷ Unesco, Apprendre à l'âge adulte, les enjeux du XXI^e siècle. Hambourg, 1997, 437 p. , pp 140.

Alphabétisation et Promotion) par exemple qui fédère des cours privés pour migrants⁵⁸. La didactique des langues étrangères mène une abondante réflexion sur la meilleure manière d'enseigner le français aux immigrés.

La loi de 1971 sur la formation continue a pour objet, dans sa perspective politique, de permettre *l'adaptation des actifs aux transformations et conditions de travail et de faciliter leur promotion sociale*. L'action mise en place dans les quartiers ou les entreprises prévoit un traitement indépendant pour les populations immigrées et françaises. Un Secrétariat d'État à l'immigration est créé en 1974. La circulaire Granet Dijoud de 1975 précise les orientations générales de la politique gouvernementale et instaure le Fonds d'Action Sociale⁵⁹ (FAS) comme financeur de l'alphabétisation. On peut noter, toutefois, que certains cours sont également financés par le patronat au moyen d'associations spécialisées comme « les cours de français du travail » dans et hors entreprise. Ce fut le cas chez Michelin.

Les cours FLE pour les enfants le mercredi après-midi débouchent sur le repérage de formateurs volontaires pour les stages CREDIF (Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français) et plus tard vers les CLIN (Classes d'Initiation).

La mise en œuvre d'une politique globale d'intégration des enfants de migrants concerne les ministères de la ville, de l'intégration et de la culture. Cette politique vise à corriger les inégalités scolaires en faisant porter ses efforts sur la maîtrise de la langue française pour permettre une bonne poursuite d'études débouchant sur une qualification. Une note d'information du Ministère de l'Education Nationale de janvier 1995, atteste que l'on peut chiffrer à un peu moins d'un million le nombre des élèves de nationalité étrangère scolarisés en France métropolitaine soit 7,9 % de l'effectif global des premier et second degrés.

Des Classes d'Initiation (CLIN) sont encore proposées aux élèves pour leur permettre une mise à niveau de leurs connaissances. Par ailleurs, des Cours de Rattrapage Intégré (CRI) sont dispensés quelques heures par semaine à de petits groupes d'enfants scolarisés en classe ordinaire. En 1994-1995, 280 CLIN et 613 CRI ont été ouverts ; ils ne regroupent que 15 élèves au maximum.

Au niveau du collège, du lycée professionnel et plus récemment en lycée, les jeunes nouvellement arrivés en France sont scolarisés en classes d'accueil (CLA), lorsqu'un effectif suffisant est réuni, ce qui est rarement le cas. Ces classes doivent fonctionner en structures ouvertes et offrir dès le début le maximum de cours en commun avec les autres élèves. Le nombre de classes d'accueil dans le second degré est passé de 185 en 1983 à 479 en 1994-1995 et le nombre d'heures spécifiques d'apprentissage du français est passé de 100 heures supplémentaires en 1983 à 427 pour 1995 - 1996. Malheureusement, les collèges et lycées qui ne peuvent pas bénéficier de ces dispositifs sont encore très nombreux. Les classes pour les enfants non scolarisés antérieurement (CLA-ENSA) ont été créées à Paris en 1991 pour accueillir des jeunes de 12 à 17 ans. Une seule année d'adaptation est prévue alors que lorsqu'ils sont analphabètes, ils affrontent l'école pour la première fois. Même si l'objectif de ces structures est de réaliser le plus rapidement possible l'insertion des élèves dans le cursus « normal », il n'existe pas suffisamment de suivi. Les CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation de Nouveaux Arrivants et enfants du Voyage) sont disparates et d'un nombre inégal d'une région à l'autre. Il existe également un gros effort associatif de soutien scolaire dans les quartiers où les primo-arrivants sont nombreux. Toutefois, on peut craindre que les mesures restrictives annoncées par le gouvernement actuel laissent peu de place au travail du secteur associatif.

Pour faciliter cet enseignement du français, le précédent Ministère de l'Education Nationale apporte son soutien à des recherches et expérimentations visant à la production de matériel pédagogique, concernant l'apprentissage du français par les élèves non francophones. Ces travaux s'attachent à divers aspects du français en tant que langue seconde (enseignement de la langue comme outil de communication dans un contexte exclusivement francophone dont les stratégies sont différentes de celles couramment pratiquées dans les cours de FLE). L'enseignement de la langue est considéré comme le véhicule de tous les apprentissages scolaires, l'instrument de socialisation de l'enfant, mais aussi l'adaptation de l'apprentissage du français lié aux langues d'origine. Ces dernières années, les efforts portent davantage sur la prévention de l'illettrisme avec, notamment, la mise en place des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité

⁵⁸ Voir ETIENNE S. « repères » in "Un itinéraire de 30 ans 1971-2001", Hors série de la revue Savoirs et formation. Paris, septembre 2002, 208 p. pp 66 à 97 Nous y décrivons les annales de la formation en parallèle avec les grands événements contextuels de 1971 à 2001.

⁵⁹ Le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles est un établissement public national à caractère administratif créé en 1958 par le Général De Gaulle. Depuis 1995 le FAS est engagé à la demande de la Direction des populations migrantes, dans une réorganisation des formations linguistiques qu'il finance en directions des personnes immigrées. Il s'agit de passer d'un marché régi par l'offre de formation à un marché régi par la commande publique. Cf. article intitulé *La nouvelle organisation des formations linguistiques financées par le FAS* in Migrants-formation, n°108, de mars 1997 Le FAS deviendra le FASILD par la loi du 16 novembre 2001 relative à la discrimination

(CLAS) créés en 1996 dont l'action consiste à apporter une aide aux devoirs pour les enfants des quartiers dits « sensibles ».

Le contexte politique et social est déterminant dans toute action de formation destinée aux enfants comme aux adultes.

Parallèlement à la naissance de dispositifs destinés aux enfants, la formation des adultes profite de la recherche en ingénierie éducative de la didactique des langues et de l'enseignement initial. En effet, ce sont précisément les nouveaux publics immigrés peu scolarisés qui sont à l'origine d'une approche fonctionnelle et communicative voulant s'adapter à tous les profils d'apprenants. Le courant fonctionnel et communicatif produit des outils spécifiques qui proposent un modèle didactique mettant en avant la prise en compte des besoins langagiers. Le Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français (CREDIF : dissout en 1996), initie cette conception à travers des méthodes pertinentes. Rappelons que sous l'impulsion d'une recommandation de l'UNESCO (1947) visant à faciliter l'éducation de masse dans les pays en voie de développement, le gouvernement français avait lancé dès 1951 un projet pour accélérer la diffusion du français. Ce projet avait pour nom le « français élémentaire ». Il visait un public mal déterminé.

Il faut se souvenir que la didactique du FLE est née de la pratique de l'enseignement de la langue ; elle s'est renouvelée pour s'adapter à la diversité des apprenants. C'est d'ailleurs sur ce principe qu'est né le Niveau Seuil. Les organismes de recherche comme le CREDIF et le BELC (Bureau d'Etude pour les Langues et les Cultures) ont produit les premières méthodes audiovisuelles en milieu endolingue. Ainsi, les méthodes du CREDIF que sont : Voix et images de France 1960-1968. Didier Hatier International et De vive voix 1972, sont des outils Structuro-Globaux Audio-visuels (SGAV) qui concernent les débutants et faux débutants adultes FLE (parlant déjà le français) que sont alors les travailleurs immigrés. La priorité est donnée à l'oral afin de répondre à l'urgence de leur demande. La politique linguistique de l'époque encourage l'enseignement du Français pour ce public nouveau. C'est à ce moment-là que le FLE en milieu endolingue se distingue nettement du FLE milieu exo lingue. Le Français à l'étranger s'adapte au contexte local et s'appuie le plus souvent sur une méthodologie traditionnelle (traduction-version, ou MAO, MAV) alors que le FLE en France vise une approche plus pragmatique. Jacques Cortes met au point une méthode CREDIF intitulée « Le machin » (1979) spécifiquement adaptée aux ouvriers de la Régie Renault.

Les années 80 voient naître une modification du contexte socio-économique qui rejette du marché des personnes peu qualifiées. De ce fait, l'exclusion se généralise. La politique gouvernementale veut augmenter le niveau de formation générale des salariés peu qualifiés, un nouveau concept apparaît : *l'illettrisme*. La formation s'oriente vers l'accès à l'écrit pour tous. Les adultes ayant besoin d'apprendre le français ne sont plus seulement les étrangers⁶⁰. La formation des migrants s'intègre à la formation plus globale de publics privés d'emploi. De fait, le public concerné peut être français ou immigré, illettré ou analphabète. Les organismes de formation évoluent et élargissent leurs vocations. L'Université, de son côté, s'éloigne de la recherche spécifique pour les apprenants de bas niveau pour s'orienter vers des publics plus « compétents ». Les organismes du secteur social et/ou militant ne veulent laisser personne de côté. Ils prennent le relais et ont en charge les actions d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme. Parallèlement, les classements sociaux, en faisant émerger la notion de *Bas Niveau de Qualification BNQ*,⁶¹ conduisent à la création de dispositifs communs aux individus sans emploi qu'ils soient français ou étrangers. De fait, une grande partie de la population immigrée participe à des actions de formation continue. La notion d'alphabétisation tend à disparaître, on préfère désormais le terme plus générique de « formation de base ».

Cette politique permet la gestion globale d'un public en difficulté. La formation accompagne l'évolution économique et avec elle, celle des technologies. Les groupes d'apprenants sont hétérogènes puisque, d'une part, on regroupe les publics de bas niveau et que, d'autre part, l'organisation (pour ne pas dire le financement) des formations se fonde sur le « statut » des apprenants. Selon qu'ils sont primo arrivants, Rmistes ou chômeurs de longue durée, les droits ne sont pas les mêmes. Leur seul point commun est qu'ils sont tous considérés comme sujets non insérés (plutôt qu'acteurs de la société).

Depuis les années 90, de nouveaux courants migratoires concernant les publics de niveau supérieur au niveau V⁶² viennent grossir les rangs des publics reçus en formation de base. Ce sont pour la plupart des personnes réfugiées ou des familles « rejoignantes » (terme consacré du FAS⁶³) qui pourraient relever d'un enseignement du FLE. Cependant, leur situation sociale dans le pays d'accueil et leur difficulté d'accès à l'emploi et à la formation professionnelle les rend captifs

⁶⁰ Ce phénomène n'est pas exclusivement français, il concerne également les autres pays industrialisés (on le nomme *analphabétisme fonctionnel*).

⁶¹ Aujourd'hui des personnes comme Hugues Lenoir et Michel Lamaury plaident pour l'appellation *Premiers niveaux professionnels* moins odieuse. Voir : Actualité de la formation permanente, n 146, janvier. 1997 p. 10-19.

⁶² Niveau adopté par l'INSEE : sortie avant l'année de terminale ou des cycles cours professionnels)

⁶³ FAS Fonds d'Action Sociale qui aujourd'hui s'appelle le FASILD puisque ses axes d'intervention sont l'accès aux droits, la reconnaissance culturelle et la lutte contre les discriminations.

de formations de base destinées, en principe, à des publics peu scolarisés. Cette hétérogénéité, nous le verrons, a pour conséquence, une évolution pédagogique vers ce que l'on appelle le « sur mesure » et l'individualisation.

Les directives des prescripteurs sont centrées sur la dimension sociale et économique de la formation quel que soit le profil pédagogique du public. Il en résulte, qu'actuellement en formation de base, on s'exprime en termes de *parcours d'insertion* et non plus de besoins en langue. Le parcours est balisé et implique à la fois l'apprenant et le formateur.

De fait, la formation dite *de base* s'intègre dans des processus plus ou moins éphémères et gère en permanence la complexité. La formation est accompagnement, ses finalités sont multiples.

Ainsi, l'enseignement de la langue française fut et est encore conditionné politiquement par des objectifs différents : la diffusion de la langue française et son rayonnement à l'étranger (FLE exolingue), la mobilité professionnelle (FLE endolingue), l'adaptation de la main-d'œuvre immigrée dans un pays (alphabétisation) et le traitement social d'une population exclue. Les exigences en matière de lecture et d'écriture sont imposées par l'économie et associées à l'inquiétude politique devant un phénomène social mis à jour tardivement (illettrisme). Les dispositifs créés depuis les années 90 accueillent des publics mixtes. La spécificité des publics migrants est moins prise en compte qu'auparavant. Depuis la mutation du FAS (Fonds d'Action Sociale) en FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) en 2001, une tendance inverse apparaît puisque le financeur se recentre sur ses publics prioritaires. Les immigrés en font partie.

La répartition des moyens attribués à l'enseignement est fonction, dans une certaine mesure, des particularités des publics mais aussi et surtout, des enjeux qui se profilent derrière ces pratiques politiques. Cette situation explique sans doute en partie le désinvestissement progressif de l'Université à l'égard des publics en insertion.

Ce qui pourrait expliquer le désinvestissement provisoire de l'Université vis-à-vis des publics migrants

Les immigrés ont pu, jusqu'à une certaine époque, être considérés comme relevant de la didactique du FLE, mais les flux migratoires ont évolué. Ainsi, les premiers immigrés étaient issus de pays comme l'Italie ou la Pologne. Ils avaient reçu un enseignement scolaire. Les immigrés d'origine maghrébine, sous l'effet négatif de la colonisation, bien que partiellement ou totalement francophones, sont arrivés sur le territoire, dans la plupart des cas, non scolarisés.

Les premiers travailleurs immigrés intéressent la linguistique appliquée : discipline maîtresse.

Les choix politiques et économiques du moment (début des années 70) se portent sur la formation d'une main-d'œuvre adaptée. Le chômage, l'exclusion et la précarité des années qui ont suivi ne laissent entrevoir que peu de perspectives pour ces personnes. Les associations militantes ont eu à cœur de prendre en charge ce public. Les organismes de formation créés en étaient les outils. Ils le sont encore dans la mesure où ils permettent de mettre en pratique les valeurs qu'elles défendent. Malheureusement, ils se trouvent aujourd'hui en concurrence avec les organismes de formation privés à but lucratif.

Les années 70 sont un point charnière dans la « rupture » entre la discipline FLE et l'alphabétisation. Le Niveau Seuil a permis un tournant de la formation sur le plan méthodologique. Le courant fonctionnel s'inscrit également dans le contexte de la révolte de 1968 contre l'assujettissement institutionnel.

Cette époque a encore permis la naissance de la formation continue. Les incidents des Usines de Renault Boulogne Billancourt où quelques centaines de travailleurs africains ont bloqué les chaînes ont permis de réclamer le "droit à la formation". La diversification des publics amenée par la formation continue a imposé la définition d'objectifs d'apprentissage fonctionnels. La priorité donnée au point de vue de l'apprenant et les prémisses de l'approche interculturelle vont dans le sens du mouvement de 1968.

Le contexte, la diversité des finalités d'apprentissage peuvent, par conséquent, induire des changements dans les modèles pédagogiques de la formation de base comme, par exemple, un enseignement utilitariste de type fonctionnel ou une visée insertion sociale plus nettement orientée vers la pédagogie du projet. Ceci tend à démontrer que le secteur alphabétisation a évolué à cause du changement de contexte et qu'il s'est enrichi d'un point de vue pédagogique.

Les orientations institutionnelles ont, selon nous, renforcé de telles disparités entre les secteurs. La politique d'état et la politique régionale ont permis d'envisager le pôle de la formation autrement et d'attribuer aux formateurs un rôle d'acteurs politiques.

1.2. Sociopolitique actuelle de la formation de base

Les orientations politiques portent simultanément sur plusieurs axes comme l'évolution de l'entreprise et son investissement (années 85/90), la résorption du chômage, ou la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (fin des années 90-00). Les orientations adoptées dans le contrat d'accueil et d'intégration ouvrent une politique globale d'intégration et de promotion sociale, à travers la création d'une autorité indépendante. Elles reprennent une idée de Martine Aubry (Ministre du Travail et des Affaires Sociales 1997), pour laquelle cette autorité aurait vocation à lutter contre toutes les formes de discrimination. Toutefois, ce système n'est pas exclusivement français.

Le rapport 2001 sur les migrations internationales de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Economique) rend compte d'une situation nouvelle. Désormais, une part non négligeable de demandeurs d'asile hautement qualifiés intègre les flux migratoires en direction de l'Europe et plus particulièrement de la France⁶⁴. Plusieurs pays européens ont donc déjà instauré des contrats d'accueil et d'intégration. Par exemple, en Autriche, au Danemark et au Québec, la langue est devenue un critère essentiel voire une condition sine qua non pour l'obtention d'un droit au séjour. C'est également devenu un produit à vendre.

La décision du gouvernement français de mettre en place le CAI (nouveau contrat d'accueil et d'intégration) n'est donc pas un fait isolé. Incontestablement, les projets nés dans le cadre de la construction de l'Europe à travers diverses institutions comme le Conseil de l'Europe ou le Parlement Européen visent à promouvoir à la fois, la formation tout au long de la vie pour tous, le multilinguisme et la culture européenne. Les premiers programmes sont par exemple : LINGUA, qui veut promouvoir les langues étrangères européennes ou COMETT : projet de coopération entre l'université et l'entreprise. La mobilité et l'adaptation aux nouvelles technologies sont posées comme nécessaires.

Dans le contexte actuel, les programmes européens représentent, plus que jamais, l'opportunité, pour les organismes de formation de disposer d'aides supplémentaires. En effet, la communauté européenne a le pouvoir de permettre tant aux organismes de formation qu'au secteur FLE d'améliorer leurs conditions de travail à travers des appels d'offre. C'est le cas du programme d'initiative communautaire EQUAL (Combattre les discriminations, réduire les inégalités, pour une meilleure cohésion sociale 2004-2008). Il vise à lutter contre toute forme de discrimination et d'inégalité dans le monde du travail et de l'emploi en Europe. Il est financé par le Fonds Social Européen. Il se réfère à la stratégie européenne pour l'emploi et à ses quatre piliers : employabilité, esprit d'entreprise, adaptabilité et égalité des chances. La coopération transnationale en est l'élément fondamental.

Les valeurs inhérentes à ces projets sont l'ouverture aux différences culturelles, l'égalité des chances (non pas des droits), la coopération de la recherche et le lien à l'entreprise. Il est à noter que les financements européens doivent toujours s'associer à d'autres financements (condition nécessaire à leur obtention).

Concernant la formation professionnelle continue, plusieurs programmes⁶⁵ veulent lutter contre les inégalités.

Les politiques de l'Europe relatives à l'éducation et à la formation s'inscrivent également dans le cadre du livre blanc "Enseigner et apprendre : vers la société cognitive", adopté fin 1995, diffusé par la Commission européenne DG XXII. On peut lire, en page 42, qu'un changement dans l'appréhension des problèmes est désormais nécessaire, et cela pour trois raisons. La priorité à la qualité de l'éducation et de la formation est devenue essentielle pour la compétitivité de l'Union européenne et pour le maintien de son modèle social. La demande d'éducation et de formation ne cesse d'augmenter, le phénomène d'exclusion sociale atteint aujourd'hui de telles proportions qu'il devient intolérable et impose de réduire la fracture entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Le texte souligne la nécessité de l'évolution de l'autonomie des acteurs de l'éducation et la formation au regard de l'évaluation et de la prise en compte des publics en difficulté. L'Europe souhaite favoriser les adaptations en agissant sur les évolutions souhaitées en formation de base comme en Didactique du FLE, d'où la création de DU (Diplômes Universitaires) dans quelques universités. En voici quelques exemples : DU de formateur à l'université de Strasbourg 2, DU ingénierie de la formation à l'université de Paris 1, DU de Formation de formateurs à l'université de Paris 10 Nanterre, DU approche européenne de l'organisation et de l'évaluation de la formation à l'université de Grenoble 2. Monsieur Puren propose un *DESS FLE et politique de la ville en matière d'intégration* à l'université de Saint Etienne. Un des modules est intitulé : « formation linguistique et formation de base ».

Depuis 2002, en France, sur les prérogatives du MEDEF (Mouvement des Entreprises de France), les prestations de formations sont soumises à un nouveau code des marchés publics et aux appels à concurrence. La mise en place de ce code appliqué à la formation de base conduit à la marchandisation d'un secteur militant. La formation à visée insertion était, jusqu'à présent, prise en charge par des organismes de formation à vocation sociale du type AEFTI au niveau national ou Phénix formation à Marseille. Or, dans le cadre de la mise en concurrence, ces organismes peuvent rencontrer des obstacles à se conformer à une politique des prix bas. Ce d'autant plus que le cahier des charges des financeurs se borne exclusivement à la prestation de formation. N'importe quel organisme du secteur marchand peut répondre à des appels d'offres limités à cet unique apport. Les organismes de formation à but non lucratif étaient, jusqu'ici, relativement « protégés » par leur statut associatif et par la plus-value qu'ils étaient en mesure d'apporter par leur capacité d'adaptation. Ils présentent, en effet, l'avantage d'envisager l'apprenant dans sa globalité et de lui proposer un accueil individualisé, une analyse de sa situation et la prise en compte de ses difficultés autres que pédagogiques. Ils mêlent la convivialité à un

⁶⁴ Tendances des migrations internationales, Sopemi, Paris, OCDE, 2001, 394 p.

⁶⁵ Programmes d'action communautaire (PAC) centrés sur une volonté de cohésion économique et sociale, ils lient emploi et formation. Le PIC Emploi vise l'accès à l'emploi et à la formation de certains publics cibles (femmes, handicapés, publics défavorisés, jeunes de moins de 20 ans, déficients auditifs)....

travail de proximité qui ne peut être estimé en termes de services monnayables. Dans ces conditions, on peut considérer que ces structures collaborent autant aux politiques de l'emploi qu'aux politiques sociales des différents gouvernements. Or, la constance de cette plus-value sociale peut être menacée par des stratégies gouvernementales strictement économiques. Ces modalités de mise en concurrence conduisent à amputer la formation de sa dimension sociale. Il ne nous paraît pas envisageable de proposer des formations linguistiques de base en dehors d'un accompagnement de parcours d'insertion. Ce nouveau code des marchés publics remet en cause le principe même du mouvement associatif, qui depuis plus de trente ans a pu capitaliser un savoir-faire spécifique et adapté aux publics les plus démunis.

La loi sur les responsabilités des collectivités locales pose, quant à elle, le problème de l'équité de traitement sur l'ensemble du territoire national. Cette loi votée en 2004 pourrait impliquer des dérives si, par exemple, les régions les plus riches peuvent investir dans le secteur de la formation alors que d'autres ne sont en mesure d'assumer que le minimum imposé par la loi de décentralisation. Cette nouvelle répartition peut-elle se concilier avec l'égalité des droits ?

Dans la loi, la formation professionnelle et le développement économique vont aux régions tandis que l'action sociale, et notamment le RMI (Revenu Minimum d'Insertion) devenu RMA (Revenu Minimum d'Activité), sont gérés par les Départements. Si les Régions ou les Départements décident du montant du RMA, des remboursements de la sécurité sociale ou des conditions d'inscription en formation, on peut craindre qu'il s'ensuive des inégalités de traitement. Le rapprochement de la démocratie avec le terrain ne doit pas en effet générer de nouvelles discriminations selon le lieu d'habitation. Les véritables enjeux de cette loi portent, selon nous, sur l'enseignement/formation et la protection sociale⁶⁶.

En termes d'insertion, et/ou de contrôle de l'immigration, les nouvelles orientations du gouvernement ont pour assise, *le Contrat d'Accueil et d'Intégration* (CAI). Lorsque, le 14 octobre 2002, le Président de la République présente le contrat d'accueil et d'intégration à Troyes, il le considère comme l'un des piliers de la politique d'immigration de son quinquennat. Selon François Fillon, alors Ministre des Affaires Sociales et de l'Emploi, il s'agit « d'accueillir dignement les étrangers et de les sensibiliser aux modes de vie et valeurs de la société française ». Jusqu'à aujourd'hui, il n'y avait pas de véritable politique d'intégration régie par l'Etat, seuls certains établissements publics avaient pour charge la question de l'intégration (le FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations ou la DPM : Direction des Populations Migrantes, service du ministère des affaires sociales). Désormais, les nouveaux arrivants devront conclure un contrat. Ce système leur confère des droits et des devoirs tacites. Nous pouvons d'ores et déjà souligner quelques inquiétudes relatives à la mise en place de ce nouveau contrat qui subordonne les droits existant à de nouvelles exigences.

Le dispositif doit être organisé par le FASILD, l'OMI (Office des Migrations Internationales) et le SSAE (Service Social d'Aide aux Emigrants). Ces deux dernières structures vont d'ailleurs être regroupées en une seule : l'AFAMI (Agence Française pour l'Accueil et la Migration Internationale). Le CAI doit donc être administré par un établissement public alors que jusqu'à présent la formation linguistique relevait d'un projet associatif. En un sens, il semble naturel et indispensable que l'Etat prenne en charge la question de la formation linguistique des migrants. Toutefois, il faut considérer que l'AFAMI fait appel à des prestataires publics ou privés pour gérer le contrat d'intégration. L'appel à concurrence relatif à ce contrat peut conduire à des dérives. Ceci, notamment, lorsqu'il encourage le regroupement de gros organismes de formation au détriment de petites structures qui proposent un travail de proximité fondamental (c'est le cas sur la Région Provence Alpes Côte d'Azur). Les plus grosses structures ont pu emporter le marché alors que de nombreuses petites structures qui n'ont pas pu résister à la concurrence ont dû abandonner leur formation linguistique. Certaines se sont regroupées parfois à 10 organismes. Elles ont ainsi concilié les valeurs d'entraide du monde associatif avec la mise en concurrence et la stratégie d'affrontement générée par le code des marchés publics. Le marché de la formation est en pleine restructuration. Le fossé se crée entre les organismes performants et réactifs et ceux qui ont du mal à s'adapter à ce nouveau type de procédure. Allouer les lignes budgétaires des actions de formation, attribuées précédemment en subventions, en marchés publics a créé une véritable rupture pour certains organismes de formation pour lesquels le financement du FASILD reste important. D'une Région à l'autre, les conditions de mise en place des plates-formes d'accueil sont dissemblables. Le nombre d'organismes de formation est mal réparti et insuffisant sur le territoire national. Malgré les statistiques nationales, le FASILD manque d'organismes de formation performants pour mettre en place les prestations destinées à ce public⁶⁷.

⁶⁶ Les propos tenus par Nicolas Sarkozy, Ministre de l'Intérieur, le 24 janvier dernier ne sont pas pour nous rassurer. Il a en effet, évoqué lors des 22^e assises des libertés locales l'éventualité de plusieurs transferts de compétences aux collectivités territoriales (dont le RMA).

⁶⁷ Les principaux acteurs publics et privés ayant présenté plus de 10 candidatures sont l'AEFTI, les centres Léo Lagrange, les CIBC ou encore l'AFPA. Plusieurs universités ont présenté leur candidature : Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, Université des sciences et technologies de Lille, Université de Toulouse le Mirail.

Seulement 14 000 organismes de formation sont inscrits en France pour travailler sur fonds publics sur les 50 000 ayant une déclaration d'existence en 2004. Les personnes concernées par le CAI peuvent alors rencontrer des difficultés à se déplacer lorsqu'elles sont éloignées de ces plates formes d'accueil. Ainsi la Meuse, la Creuse ou la Corse du Nord n'ont pas encore d'organisme ayant présenté une candidature (voir carte de répartition des titulaires du CAI en annexe)⁶⁸.

La formalisation de ce contrat est conduite par le Préfet. L'immigré signe à la Préfecture le contrat d'un an par lequel il s'engage dans une démarche d'intégration. Cet engagement lui octroie des droits de formation, et exige de lui la reconnaissance et le respect de la constitution, des lois et règlements de la République, ainsi que des valeurs de notre société. Le respect de ces valeurs est indispensable. Toutefois, le pouvoir octroyé à la préfecture sera-t-il supervisé ? Ne risque-t-on pas de constater, un jour, qu'une Préfecture refuse la carte de résident à une personne en fonction de son accent ou de ses vêtements. Ce contrat risque d'impliquer une exigence d'assimilation plus que d'intégration (cf. analyse conceptuelle du chapitre I), s'accommodant mal de la multi-culturalité.

Le contrat s'adresse aux personnes régularisées, (les primo arrivants en possession d'un titre de séjour) que sont les travailleurs, les personnes arrivées par le regroupement familial ou par rapprochement avec leur conjoint français. Si le CAI se destine également aux réfugiés, il n'incorpore pas les demandeurs d'asile.

Il nous apparaît que ce contrat est en corrélation avec la politique européenne d'immigration fondée sur les quotas professionnels ajustés aux besoins patronaux. Les travailleurs clandestins se retrouvent en France dans tous les secteurs de l'économie. On peut concevoir que ce contrat puisse permettre à l'Etat de contrôler et d'ajuster l'immigration de la main d'œuvre aux besoins des entreprises. Il peut également permettre de lutter contre l'exploitation de la main d'œuvre clandestine et ses répercussions sur l'ensemble des travailleurs. Cette mesure ne concerne d'ailleurs que les primo arrivants. Un regard analytique sur l'appel d'offre de l'acheteur public qu'est le FASILD tend à corroborer ce constat.

Le dispositif expérimental de 2003 lié au CAI comprend quatre marchés⁶⁹ qui ont pour objet de sélectionner des prestataires capables d'assurer des bilans de prescription (marché n° 1), des formations civiques (marché n°2), des formations linguistiques (marché n°3) et des bilans professionnels (marché n°4). Les contenus visés à travers les marchés n°2, 3 et 4 tendent tous à proposer aux personnes le bagage minimal pour se conformer à la société et au marché de l'emploi. Nous reviendrons plus en détail sur ces contenus.

On peut, par ailleurs, craindre que les efforts déployés envers les seuls primo arrivants se fassent au détriment des dispositifs de droit commun, y compris de formation linguistique. Les inquiétudes sur le gel du FASILD en 2003 en sont déjà la préfiguration (cf. documents annexes : communiqué des associations suite au gel de 75% du budget du FASILD). Ceci d'autant plus que les propos de Monsieur François Fillon, alors Ministre des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité attribuent au FASILD une "politique d'intervention peu dynamique et peu lisible". Ces propos du Ministre de tutelle de cet établissement, rapportés dans le compte rendu analytique officiel (session ordinaire de 2003-2004, 61ème jour de séance, 155° séance du 10 février 2004) jettent le discrédit sur le plus important établissement public de l'intégration. Or, le FASILD s'investit pleinement dans la politique d'intégration définie par le gouvernement et cela en dépit des insuffisances des mesures annoncées par le comité interministériel de l'intégration (10 avril 2003) et des nombreuses inquiétudes que pose la mise en oeuvre de cette politique, tant au point de vue des publics concernés que des moyens alloués aux organismes de formation et aux structures associatives. Si le FASILD est menacé, c'est une multitude de structures qu'il finance qui devront déposer le bilan. (cf. annexe 5 C et D)

Nous pensons que ce contrat ne doit pas occulter le travail nécessaire auprès des populations anciennement installées. Les pouvoirs publics devraient prendre en compte les problèmes entraînés par le nonaccès à la langue pour les personnes ne bénéficiant pas de cette mesure. On sait que les moyens attribués à ce nouveau contrat sont prélevés sur le budget du

⁶⁸ Lancées en 1997, les plates-formes d'accueil, sont aujourd'hui en nombre insuffisant puisque 20. 000 personnes y ont été accueillies en 2001 dont 8. 000 seulement ont suivi une formation en Français.

⁶⁹ En 2004, il existe 5 marchés référencés :

Marché n°2004. 30 DFE 01 : Bilan de prescription et d'évaluation linguistique.

Marché n°2004. 30 DFE 02 : Formation linguistique

Marché n°2004. 30 DFE 03 : Bilan d'orientation pré-professionnel

Marché n°2004 30 DPA 01 : Programme de formation civique dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration.

Marché n°2004. 30 DPA 02 : Programme des journées d'information Vivre en France dans le cadre du CAI

Pour 2005, il n'existe plus que trois marchés Marché n° 2005 30 DFE 01

Bilan de prescription et d'évaluation linguistique Marché n° 2005 30 DFE 2

Formation linguistique Marché n° 2005 30 DAPA

Journées de formation civique et d'information "vivre en France" dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration

FASILD. C'est la raison pour laquelle celui-ci est déjà conduit à reconsidérer ses publics prioritaires⁷⁰. Quoi qu'il en soit, le budget disponible pour mettre en place le CAI reste insuffisant. Les politiques arguent que le complément doit être pris en charge par les entreprises.

Il est vrai que l'Etat considère désormais les apprentissages linguistiques comme des formations professionnelles⁷¹. En effet, depuis mai 2004, les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure un employeur donnera sa préférence à une personne pour qui il faudra acquitter les frais de formation ? Ceci, au moment même où la revendication principale du patronat est la baisse des charges qui pèsent « lourdement » sur lui.

Un autre point mérite d'être souligné. Les catégories d'immigrés qui pouvaient jusqu'ici réclamer de plein droit la carte de résident de 10 ans doivent désormais témoigner d'une bonne intégration avec, à l'appui, l'attestation ministérielle de la participation aux cours de français et de civilisation. C'est ce qui est réaffirmé en page 41 du plan de cohésion sociale de Jean Louis Borlloo (30 juin 2004) : « seul l'étranger ayant signé un contrat et satisfait à ses engagements pourra obtenir une carte de résident de dix ans ». En liant l'obtention de la carte de séjour au contrat, le gouvernement remet en cause le statut social et administratif des personnes ayant vocation à demeurer en France.

La carte de résidence est limitée à un an. Dès lors, on est en droit de se demander si les nouveaux arrivés peuvent prétendre à un véritable projet professionnel et cela d'autant plus que ce contrat ne prend pas en compte les autres droits fondamentaux des personnes lorsqu'elles arrivent sur le territoire français. C'est le cas notamment lorsque la formation proposée dans le cadre du CAI n'est pas rémunérée et que le primo-arrivant stagiaire ne dispose d'aucun revenu. Pour ce qui est du droit au logement, il n'existe manifestement pas de prise en compte de ce problème fréquent. Il en est de même pour la santé : la CMU est remise en cause par le nouveau gouvernement. Le droit de vote local n'est évidemment pas envisagé.

L'organisation prévue au moment de l'accueil ne nous semble pas non plus réellement appropriée aux besoins des personnes. Ainsi, lors d'une première réunion d'accueil, les primo arrivants participent à un entretien afin d'évaluer leurs besoins en formation linguistique. Le contrat doit permettre à tous les primo arrivants (estimés au départ à 100 000 personnes par an), un « accompagnement social personnalisé » mais il s'agit seulement d'un entretien avec un auditeur social, en échange d'un engagement à suivre des cours de français. L'auditeur a pour fonction d'orienter les publics signataires du CAI vers les formations adéquates. Son bilan permet de prescrire des formations linguistiques spécifiques en fonction des publics visés. Cette première évaluation dure une heure en moyenne et ne concerne que l'oral. Les personnes sont réparties dans trois groupes :

- *Communication orale impossible : la personne est orientée vers un organisme de formation pour 500 heures,*
- *Communication difficile : la personne est orientée vers un organisme pour une prestation de 200 à 400 heures, (le nombre est estimé à 50 % des personnes accueillies).*
- *Communication possible : la personne n'a pas de prescription linguistique au sein du CAI.*

Selon les termes de l'appel d'offre, « les prestations de formations linguistiques doivent être adaptées aux caractéristiques des bénéficiaires en ce qui concerne leur intensivité des cours et les niveaux linguistiques des personnes ». Toutefois, on peut remarquer que les cours sont prévus sur une base de 200 à 500 heures alors qu'auparavant, les personnes pouvaient prétendre jusqu'à environ 1 200 h de formation linguistique. Il s'agit désormais d'atteindre le niveau requis par l'attestation ministérielle des compétences linguistiques. Ce niveau correspond au niveau 3 de la grille d'évaluation du procès verbal d'assimilation (PVA) utilisé dans le cadre de la procédure de naturalisation (cf. annexe 9 E). Pour effectuer ce diagnostic, l'évaluateur émet un ou deux énoncés invitant à l'action, s'il remarque une incompréhension, il estime la communication impossible (niveau 1). Il interroge le candidat sur son état civil et sa situation de famille. Le niveau 2 correspond à une communication plus complexe. L'évaluateur élargit ensuite l'échange à la vie sociale et professionnelle du candidat. Les questions sont ouvertes et impliquent des réponses construites sous formes de phrases organisées en énoncés descriptifs ou narratifs. C'est le niveau 3 et 4 où l'on estime que la communication est possible. Le niveau 4 est le niveau à atteindre à l'issue de la formation linguistique proposée dans le cadre du CAI. La même grille est utilisée pour le diagnostic et pour le bilan. A partir de cette grille et étant donné le nombre d'heures attribuées à la formation, on est en droit de s'alarmer. Ce qui est attendu au niveau 4 de l'attestation correspond

⁷⁰ Il devra laisser de côté des actions de formation destinées à des publics en France depuis fort longtemps, aux gens du voyage mais aussi ses actions d'insertion en termes de logement, de santé ou de développement de la culture

⁷¹ Ceci figure au nombre des propositions du comité interministériel réunit le 10 avril 03 « faire de l'apprentissage de la langue, une compétence professionnelle ». Il est prévu une modification du livre 9 du code du travail.

finalement aux niveaux A1 et A2 décrits dans le Cadre Européen Commun de Référence du Conseil de l'Europe (CECR)⁷² : « utilisateur élémentaire ». Les compétences liées à ce niveau sont de comprendre ce qui est dit clairement, avoir de brefs échanges, faire des transactions simples dans un magasin ou à la poste. Dans le référentiel FAS/CUEEP⁷³, il s'agit du niveau B des publics pouvant communiquer en français, qu'ils soient originaires ou non de pays francophones.

Cette formation vise un contenu minimal pour qui veut participer à la vie citoyenne de la société française. C'est pourquoi nous comparons ces objectifs à ceux de la méthode ASSIMIL qui offre simplement en quelques leçons, la possibilité d'apprendre un vocabulaire limité aux démarches de la vie quotidienne. Dans le cadre du CAI, il s'agit d'apprendre à utiliser à l'oral, un lexique purement utilitaire pour des actes de parole limités. Les initiateurs de cette mesure n'ont pas jugé nécessaire de prévoir un travail sur la compréhension et la production écrite. On sait pourtant que l'écrit est indispensable à toute démarche citoyenne. On a l'impression de faire un bond de quarante ans en arrière, bien antérieur à ce que proposaient les militants dans les cours d'alphabétisation pour l'émancipation des travailleurs immigrés. Les cours de français étaient alors strictement destinés à proposer à la main d'œuvre immigrée une langue orale leur permettant de comprendre les consignes de leurs employeurs. Les contenus de la formation linguistique proposée dans le cadre du CAI ne sont guère plus explicites. Il est simplement précisé que cette formation devrait comprendre un apprentissage du français et des modules sur la santé, l'école, le logement, la formation et l'emploi. L'appel d'offre préconise des prestations linguistiques comportant des modules à contenus professionnels (lexique par métiers) ou préprofessionnels (lexiques par secteurs d'activité). On prépare visiblement les personnes à exercer des emplois précis. Les objectifs ne répondent pas aux besoins intrinsèques des publics, mais reproduisent le schéma des années 60 : former pour les besoins des entreprises en termes de main d'œuvre qualifiée. Les énoncés formulés dans la grille d'évaluation de l'assimilation linguistique le démontrent :

- « Entrez je vous prie, asseyez-vous, suivez-moi, fermez la porte » (niveau 1),
- « Quels sont vos noms, prénoms, âge, adresse ? », « Etes-vous marié ? Combien avez-vous d'enfants ? » (Niveau 2)
- « En quoi consiste votre travail ? Quelles sont vos expériences professionnelles ? Que font vos enfants, votre mari, votre femme ?

Pourquoi souhaitez-vous devenir français ? » (Niveaux 3 et 4).

On ne demande pas à la personne d'où elle vient ni quel est son projet personnel. Les objectifs de l'évaluation visent la fonctionnalité. Certes, il est indispensable que les personnes puissent assumer les actes de la vie quotidienne du pays dans lequel elles souhaitent s'installer. Pour autant, tout conduit à penser que ces objectifs pré-établis sont orientés vers l'adaptation d'une main d'œuvre flexible. La qualité de la prestation offerte par les organismes de formation peut d'ailleurs sérieusement être remise en cause lorsque l'on considère les critères de sélection des offres.

Le premier de ces critères est, on pouvait s'en douter, le prix global de la prestation, alors que les capacités d'adaptation nécessaires de l'organisme (moyens de prendre en charge le flux des stagiaires en continu...), ne viennent qu'en avant-dernière position⁷⁴. Ce dernier aspect a toujours été mis en avant par les organismes de formation.

D'autre part, le signataire du contrat participe également à une « journée de formation civique ». Il doit s'informer des lois et des règlements pour se conformer aux règles, aux modes de vie et aux institutions qui régissent la société française. Pour ce faire, on lui présente simplement un film intitulé : « Vivre en France⁷⁵ » et on le commente. La formation civique présente un caractère systématique pour tous les signataires d'un CAI. Les contenus sont les suivants :

- *Organisation et fonctionnement de l'Etat et des collectivités territoriales (déclaration des droits de l'homme et du citoyen, constitution en tant que loi suprême qui organise les pouvoirs, la République et ses symboles, le Président de la République, les parlementaires, les élus locaux).*
- *Accès à la nationalité française et citoyenneté (mode d'attribution, refus des discriminations, accès à l'éducation, à la santé, à l'emploi, aux actes de la vie quotidienne, choix professionnels, ouverture d'un compte).*
- *Fraternité et solidarité à travers les grands services publics et prise de conscience de la responsabilité de chacun vis-à-vis des impôts et de la protection sociale.*

⁷² Conseil de l'Europe. "Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer". Un Cadre européen commun de référence. Strasbourg, Conseil de l'Europe 1996 publié depuis chez Didier en 2001

⁷³ Publié en 1996, par le FAS et la Région Nord Pas de Calais, ce référentiel est utilisé dans tous les organismes de formation à visée insertion

⁷⁴ Les critères intermédiaires sont par ordre décroissant : les références de l'organisme, la qualification du personnel, la connaissance de la population étrangère, la capacité à utiliser les moyens logistiques appropriés. Enfin, les organismes ayant une démarche de qualité reconnue.

⁷⁵ Il existe également un livret d'accueil de 64 pages du même nom édité en août 2001 par l'OMI et le ministère de l'emploi et de la solidarité. Au sommaire de ce livret : La France (les institutions, apprendre la langue, connaître sa ville. La vie Familiale (les règles de la vie familiale, faire garder son enfant. La vie scolaire (le droit à l'école), La santé (l'accès aux soins et la protection sociale, la protection maternelle et infantile, les maladies à risques). La vie sociale (l'accès au travail, le droit au logement, vieillir en France). La vie pratique (jours, mois, chiffres...) Lexique.

On néglige les notions de *liberté, d'égalité et de laïcité*. Cette présentation en une seule journée nous semble être bien insuffisante pour saisir le fonctionnement du pays d'accueil et de ses institutions. Ceci d'autant que les personnes ne comprenant pas le français sont les plus nombreuses. Les interprètes mobilisés sur ces journées ne sont pas représentatifs de toutes les nationalités des primo-arrivants. Il est à noter que depuis 2004, un nouveau marché prévoit plus d'une journée de formation. Le Haut Conseil à l'intégration a également proposé dans son rapport de 2004 d'étendre la formation civique aux contenus de la formation linguistique (voir, à ce sujet, le chapitre VII deuxième partie).

Le respect des lignes du contrat sera contrôlé par un référent de l'OMI. L'immigré doit également se soumettre à une évaluation de parcours. Au terme de cette formation, la personne reçoit un « certificat attestant de sa participation à la journée de formation » et une « attestation ministérielle validant le niveau de compétences acquises en matière d'apprentissage du français ». L'étranger n'est pas tenu de signer ce contrat, mais il est *fortement encouragé* à le faire. Au cas où il refuserait cette signature, il pourrait rencontrer des difficultés lors d'une demande de carte de résident ou de nationalité française, n'étant pas en mesure de présenter l'attestation ministérielle.

Les effets de cette nouvelle expérimentation du CAI ne sont pas encore tous connus. Nous avons eu connaissance de quelques unes des réactions que suscitent ces nouvelles dispositions. C'est le cas de l'enquête menée par Eureval-C3E (Centre européen d'expertise en évaluation) à la demande du FASILD et de la synthèse présentée par Françoise Enel dans le n°123 de mai juin 2004 de la revue Migrations études « L'accès à l'emploi des primo-arrivants ». Ces documents nous donnent de précieuses indications sur la situation actuelle de ces personnes lors de leur inscription au CAI et révèle quelques pistes d'actions pour améliorer le dispositif.

L'enquête quantitative réalisée dans le cadre de l'expérimentation du CAI atteste que près d'un primo-arrivant sur deux n'a aucun diplôme au moment du passage sur la plate-forme d'accueil. La formation linguistique permet une certaine ouverture sur la société qui ne se concrétise pas toujours.

L'analyse des données du Bas-Rhin indique pour les hommes, une demande plus marquée dans les branches du bâtiment, de la mécanique, de l'informatique et du transport, et pour les femmes dans les secteurs de la couture, l'informatique, la vente, la garde d'enfants, l'esthétique, le secrétariat et la comptabilité. Les réticences des personnes concernées vis-à-vis de la formation linguistique sont, par conséquent, liées en partie, à l'éloignement d'un accès direct à l'emploi.

Par ailleurs, certains primo arrivants envisagent une formation linguistique plus par défaut que par réelle motivation. Il s'agit alors surtout de ne pas rester inactifs pour satisfaire aux pratiques administratives françaises.

Toujours d'après cet article de Migrations études, les attentes des personnes concernent en premier lieu un soutien financier pour aider l'installation dans le pays notamment par la facilitation à l'insertion professionnelle. Viennent ensuite des demandes concernant l'information sur le travail en France, sur l'offre de formation et son accessibilité et sur la mise en place d'un accompagnement individuel. Certaines demandes concernent d'ailleurs l'organisation de rencontres avec les entreprises.

Un point délicat de l'intégration des primo-arrivants demeure, c'est la non reconnaissance des qualifications antérieures. L'identification et la validation des acquis de l'expérience professionnelle se heurtent à la complexité de la mise en mots par les non francophones de leur compétence, d'une part et d'autre part, à la mise en place d'une échelle de compétences professionnelle à l'aide d'un outil validé par le monde économique. L'auteur de l'article précise que beaucoup reste à faire dans ce domaine.

Le CAI reste peu avancé sur le champ des bilans de compétences prévus par le dispositif. Les contraintes liées notamment, à la présence de nationalités très variées sont loin d'être réduites.

Parmi les autres handicaps structurels, l'insuffisance de place, tant pour les bilans que pour les cours de français ainsi que les délais d'attente très longs s'ajoutent aux déficits de certaines formations (en particulier, les formations intensives). Les horaires sont souvent jugés inadaptés. Plus grave encore, des territoires entiers ne sont pas couverts. L'ouest de la France est moins pourvu en organismes de formation que l'Est (cf. Carte de localisation départementale du CAI en annexe 3 D).

La qualité du prépositionnement sur la plate-forme d'accueil est remise en cause non seulement dans cet article mais également par les formateurs que nous côtoyons.

La non prise en compte de l'écrit est fortement contestée. De plus, les professionnels se disent préoccupés par le fait que le nombre de primo-arrivants entrés en formation est très inférieur au prévisionnel et à celui du système antérieur au CAI. Dans le Bas-Rhin, sur la même période, 175 personnes ont été accueillies en 2002, contre 55 dans le cadre du CAI.

Le différentiel entre les flux prévus et réels de primo-arrivants de la plate forme à l'entrée en formation sur la période de juillet à décembre 2003 est présenté dans l'évaluation d'Euréal.

Les personnes accueillies sur les plates-formes étaient 9 220 contre les 12 329 prévues (soit – 25 %). Les signataires du CAI étaient 8 027 contre 11 096 prévus (soit – 28 %). Les entrées en formations ont été de 1 508 contre les 5 548 prévues (soit – 73 %).

L'écart entre le flux initial annoncé et le flux réel enregistré se répercute évidemment sur l'ensemble du dispositif. Au total, trois éléments majeurs expliquent que le nombre de personnes effectivement entrées en formation (1 508) ne représente que le quart des personnes escomptées (5 548). Le flux d'immigration a été plus faible que prévu. La proportion des publics francophones est plus forte que celle qui était prévue.

L'entrée effective en formation, à partir de l'identification des besoins est plus faible que prévu. En extrapolant à l'ensemble de l'année et des départements, l'évaluateur estime à 10 000 le nombre de primo-arrivants susceptibles d'être formés.

Par ailleurs, certains formateurs s'inquiètent d'une dérive possible, à une époque de réduction des financements publics, vers une intégration limitée au seul volet linguistique.

D'autres acteurs rappellent (p 8 in Migrations études, n° 123) la nécessité de travailler conjointement la problématique linguistique avec les autres problématiques : insertion professionnelle, accès au logement, scolarisation des enfants...

Ces professionnels expriment également des incertitudes pour les institutions liées à la deuxième étape de la décentralisation. La baisse substantielle de moyens économiques les conduit à se replier sur la situation de leur propre organisme et les rend moins réceptifs au partenariat. Ils dénoncent également, le « placage » sur le territoire de politiques nationales (dont le CAI) qui semblent ne pas vouloir tenir compte des acteurs et des actions menées au niveau local.

Les actions menées par les prestataires auprès de publics installés en France depuis longtemps ne sont plus prises en compte.

Le rapport d'*Euréval-C3E* déplore également l'insuffisance d'investissement sur les méthodes pédagogiques. Nous remarquons toutefois, que les prestations de formation linguistique de base lorsqu'elles se revendiquent comme correspondant au dispositif CAI, intéressent le marché du livre. Pour preuve, les éditeurs de manuels FLE⁷⁶ se penchent désormais sur l'opportunité de construire des outils destinés à ces publics primo-arrivants.

Les contenus thématiques de ces manuels doivent correspondre directement aux objectifs du CAI en termes de civilisation et de langue. Limités à cet unique objectif, ils ne permettraient pas d'envisager un travail sur la langue et la culture du pays d'origine ni même d'élargir les contenus à des notions de plaisir et d'ouverture culturelle. Fort heureusement, la marge de manœuvre des auteurs dépasse cet aspect.

Pour conclure, il nous apparaît indispensable que le secteur de la formation autant que le secteur universitaire aient un regard distancié et attentif sur ce qui est en train de se mettre en place. Les stratégies politiques mises en œuvre par le gouvernement actuel travaillent l'effet d'annonce sans réellement y mettre les moyens. Une fonction de veille doit être assumée face à la marchandisation de la formation et aux risques de disparition du secteur associatif militant à but non lucratif⁷⁷. C'est actuellement le seul à prendre en charge la formation des personnes analphabètes en France et ce, depuis de nombreuses années.

Un vide s'est créé depuis les années 70 dans l'enseignement du français aux adultes. Les organismes (comme le CREDIF), qui organisaient des stages et créaient des outils spécifiques aux travailleurs immigrés ont disparu petit à petit. Les centres de français pour étrangers ont pris leur place et s'adressent généralement à des publics solvables. L'alphabétisation, prise en charge par des bénévoles militants a pratiquement disparu du monde de la formation qui s'est professionnalisé.

Nous proposons, dans la section suivante, d'analyser les raisons de ces changements.

⁷⁶ Nous avons personnellement été contactés par l'un d'entre eux pour participer à l'élaboration d'une méthode destinée aux publics concernés par le CAI (cf. ETIENNE S. Trait d'union, Cahier d'écrit. Paris, CLE International, 2004, 96p.)

⁷⁷ ETIENNE S., "Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation Les limites du Contrat d'Accueil et d'Intégration" in Etudes de Linguistique Appliquée, n° 133, janvier-mars 2004 pp 109-117. ETIENNE S., "Enjeux contrat d'intégration in Savoirs et formation n° 55-56 décembre 2003 pp 49-57.

2. Organisation institutionnelle de la formation de base

Au niveau de l'Etat français, ce que l'on nomme "la commande publique" est illustrée par les actions de l'Etat pour la mise en place de prestations de formation⁷⁸ au bénéfice des publics dont il a la responsabilité. Ce sont souvent ces mêmes publics que l'on rencontre en formation de base. Ils bénéficient de mesures particulières. La nature des prestations commandées aux prestataires peut de moins en moins se définir en catégories repérables. Ce trouble est accentué par le fait que depuis plusieurs années, l'illettrisme et l'insertion socioprofessionnelle suscitent de nombreux discours qui influent sur l'organisation de l'enseignement du français aux adultes. Le discours actuel sur la lutte contre l'illettrisme mêle les niveaux d'intervention. On prévoit des politiques particulières de lutte contre l'illettrisme et l'on oublie du même coup les autres publics qui nécessitent une prise en compte linguistique. Ceci est en train de changer avec le nouveau contrat d'intégration. Il n'en reste pas moins que les responsables d'organismes de formation peuvent être tentés/obligés d'adapter la sélection de leurs publics en fonction des dispositifs financés sans tenir compte d'une demande locale qui nécessite parfois une autre organisation.

Répartition des responsabilités institutionnelles

Le système de formation paraît de plus en plus complexe avec l'augmentation des instances et l'intervention de nombreuses structures publiques ou privées. Suite au rapport de M. Lindeperg " Acteurs de la formation professionnelle, pour une nouvelle donne " remis au Premier Ministre fin 1998, l'Etat souhaite clarifier les compétences des acteurs, structurer et rénover les instances de coordination et construire un service de proximité ouvert à tous à travers l'OPCA (Organisme Paritaire Collecteur Agréé).

La complexité de ce système de décision constitue d'ailleurs un élément de poids dans l'actuelle réforme de la formation professionnelle. Depuis janvier 2001, les comités de coordination régionaux et départementaux de l'emploi et de la formation professionnelle remplacent le COREF (Comité Régional de la Formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi) et le CODEF. (Comité Départemental de la Formation Professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi).

Outre le nouveau CAI en charge des primo arrivants et demandeurs d'asiles, l'Etat est responsable du financement de deux principaux acteurs de la prescription linguistique. Il s'agit des PLIE (Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi) en charge des allocataires RMI, et des ALE (Agence Locale pour l'Emploi) en charge des demandeurs d'emploi.

Les structures en charge de la formation restent le Conseil Régional et le préfet de région qui met en œuvre, la politique de formation professionnelle définie par le gouvernement.

La DRTEFP (Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) (loi de 1982) est chargée de la formation professionnelle des jeunes âgés de 16 à 26 ans ne possédant pas de qualification de niveau V. Les prescriptions de formations sont faites par les Missions Locales et les PAIO (Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation) chargées de l'accueil, de la conduite d'entretien et d'un premier diagnostic d'orientation et d'accompagnement. Les prescriptions conduisent à des formations préparatoires à l'emploi et à la qualification. La phase d'entrée impose un accueil individuel, un positionnement et un entretien de restitution qui aboutit à un contrat d'étapes. Les jeunes sont orientés en FLB (Formation Linguistique de Base), en « mobilisation » ou en APO (Atelier Permanent d'Orientation).

Au plan départemental, le Conseil Général, est de plus en plus présent sur les actions d'insertion sociale, il finance certains stages de formation (par exemple, des actions d'alphabétisation) en fonction des besoins définis dans les départements. Le Préfet du département coordonne l'action départementale et utilise les services spécialisés mis à sa disposition. La DDTEFP (Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) est un service déconcentré du Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi. Elle veille à l'application de la réglementation du travail et met en œuvre la politique de ce Ministère à travers des actions de formation destinées à des demandeurs d'emploi ou à des salariés menacés de licenciement. L'accueil, l'orientation et l'accompagnement d'allocataires du RMI sont assurés par des travailleurs sociaux. Ces personnes sont ensuite conduites vers des formations de lutte contre l'illettrisme.

La politique de la ville vise des actions vers l'emploi, le développement économique et la formation, mais également l'éducation péri et extrascolaire et la culture. Elle permet d'encadrer des publics hors droit commun pour des actions à visée insertion sociale. Ces formations visent surtout l'alphabétisation sociale.

La complexité de l'organisation des formations linguistiques implique nécessairement des chevauchements au niveau des actions et des financements (cf. annexe 4 C et G). C'est la raison pour laquelle de plus en plus de partenaires institutionnels tentent de se regrouper.

⁷⁸ Analyse des besoins, appel à projets (cahiers des charges), mode d'instruction, conventionnement, évaluation, l'octroi de subventions.

2.1. Financements et co-financements des organismes de formation

Les organismes de formation sont tributaires des financements qui leur sont attribués de manière plus ou moins aléatoire et ne permettent pas toujours d'assurer la continuité des actions et d'employer les formateurs dans des conditions qui soient acceptables. Cette instabilité peut s'expliquer par des choix complexes de décideurs politiques. Ainsi, selon les publics qu'ils accueillent, les organismes sont financés sur des crédits de la DRTEFP, du Conseil Départemental d'Insertion (CDI) (spécifiquement pour les bénéficiaires du RMI), de la DDTEFP ou de la Communauté Européenne qui co-finance également plusieurs dispositifs. Les objectifs peuvent être communs notamment en formation linguistique et l'on constate désormais que les formations sont de plus en plus cofinancées. Néanmoins, le montant de ces co-financements reste insuffisant en regard de la situation actuelle. C'est d'ailleurs ce que souligne, en 1996, le comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue. Il met en lumière les graves dysfonctionnements du dispositif de financement de la formation et insiste sur les importantes disparités relevées entre les régions, trouvant leur origine principale dans la répartition de la taxe d'apprentissage sur le territoire national. En 2000, les constats sont toujours les mêmes. Ainsi on peut lire dans le rapport "Lutter contre l'illettrisme"⁷⁹, que le système qui fait croître les financements avec le niveau de formation est extrêmement pénalisant pour le secteur de l'insertion.

L'organisation financière des formations linguistiques en direction des publics adultes impose des regroupements qui peuvent être incohérents. Ils font référence, jusqu'à ces derniers mois, aux "heures stagiaires". Avec ce système, l'organisme perçoit un financement de trois ou quatre euros par heure et par stagiaire. Son directeur a alors intérêt à remplir les groupes classe au maximum pour bénéficier d'un financement suffisant. La prestation pédagogique est la seule à être prise en compte alors que les formateurs ont de plus en plus à faire face à des situations complexes et travaillent sur la globalité des parcours d'apprenants. Ils sont donc souvent contraints d'accompagner leurs publics rencontrant des difficultés sociales ou professionnelles, dans des démarches extérieures à la formation. Enfin, les organismes de formation sont soumis annuellement à de nouvelles décisions (État, collectivités territoriales). Ceci induit une précarité financière qui les met en danger. Il est à noter que ce n'est qu'à la fin des années 90 que les organismes de formation ont pu obtenir enfin des conventions pluriannuelles pour une durée maximale de trois ans. L'annualité des budgets publics en relativise les effets.

Aujourd'hui, ces conventions sont remises en cause notamment à travers le code des marchés publics puisqu'il s'agit désormais de répondre à des appels d'offre. Le secteur de la formation devient un secteur marchand, les organismes les moins compétitifs restent sur le bord de la route. Dans cette incertitude, les organismes de formation sont limités lorsqu'il s'agit d'embaucher des formateurs ou d'investir dans du matériel. Ils procèdent même quelquefois à des licenciements économiques au cours de l'exercice annuel. La fréquence de telles décisions s'est accélérée depuis la mise en place des nouvelles mesures gouvernementales. Ainsi, en 2003, l'Etat décide brutalement du gel et de l'annulation des crédits de la formation (DGEFP et FASILD) (cf. Annexe 5 C et D). Les organismes de formation ont à faire face à de nombreux imprévus alors même qu'ils continuent d'assurer les actions de formation de base en vue de permettre au public de trouver des réponses aux problèmes rencontrés dans leur vie quotidienne.

Par ailleurs, les dispositifs accueillent des publics dont la catégorisation (personnes en difficultés linguistiques, chômeurs de longue durée, bénéficiaires du RMI) influe sur la nature de financements qui peuvent être cloisonnés compte tenu de la nature et des objectifs de chacun des financeurs. De fait, les responsables d'organismes de formations doivent être à même de connaître tous les financements et sont obligés de renouveler régulièrement leurs demandes de subventions (de plus en plus rares) ou de répondre à des appels d'offre qui ne correspondent pas toujours à leurs valeurs d'émancipation plus que d'assimilation. Les organismes qui veulent survivre à la loi du marché de la formation sont obligés de faire des concessions à l'encontre de leur engagement dans le secteur social et de leurs objectifs de formation. Les valeurs militantes ont parfois des difficultés à résister face aux nécessités de survie des organismes et aux contraintes imposées par le marché.

On peut alors s'interroger sur la part de liberté dont disposent désormais les organismes dans l'organisation de leurs formations ; cela d'autant plus que les acteurs de la formation ne sont pas reconnus en tant qu'experts. On a l'impression d'assister à la mise à mort du secteur associatif au profit d'un système marchand. Chacun est démuni face à ces bouleversements de plus en plus énormes et de plus en plus fréquents. La seule année 2003 a vu de nombreuses structures dans l'obligation de licencier 10 à 30% de leur effectif de formateurs.

⁷⁹ Lutter contre l'illettrisme, "Rapport à Madame la Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et à Madame la Secrétaire d'Etat aux Droits des Femmes et à la formation professionnelle", 2000.

2.2. Les organismes et leurs partenaires

La situation évolue à grands pas depuis l'annonce du contrat d'accueil et d'intégration. Ainsi, ce que nous avons pu remarquer il y a deux ou trois ans ne reflète plus la réalité présente. Nous avons tenté d'aborder au mieux l'ensemble des situations actuelles pour les publics primo arrivants, pour les jeunes de 16 à 26 ans comme pour les personnes déjà installées sur le sol français. La nouvelle loi sur la décentralisation, le nouveau code des marchés publics ou la loi de 1998 contre les exclusions ont énormément modifié la situation du terrain. Les organismes de formation s'adaptent autant que faire se peut à ces nouvelles situations, ils sont souvent menacés dans la pérennisation de leur dispositifs mais maintiennent la formation linguistique parce qu'elle représente un enjeu fondamental pour l'avenir des personnes concernées.

Il faut considérer qu'en amont de la formation, il existe tout un réseau de partenaires qui accueillent et orientent les personnes vers les organismes de formation. Il s'agit des prescripteurs comme l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi), la PAIO (Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation), le SSAE (Service Social d'Aide aux Emigrants) le CCAS (Centre Communal d'Action Sociale), les missions locales et les centres sociaux.

Pour assumer la formation de base, la plus grande part des organismes spécialisés vient du secteur privé à but non lucratif. Le secteur public, représenté par l'Education Nationale est limité aux GRETA. Ce sont des groupements d'établissements implantés dans des lycées ou des collèges. Ils fonctionnent néanmoins comme des organismes de formation privés puisque leurs financements proviennent de subventions et leurs formateurs contractuels ne sont pas considérés comme fonctionnaires. Le secteur privé à but lucratif s'organise, jusqu'à présent, autour de prestations de formations autres que la formation de base et touche prioritairement des personnes solvables. La grande majorité des organismes qui proposent une formation de base sont issus d'associations militantes et cherchent avant tout à défendre une formation égalitaire pour tous. Ce sont ces organismes qui nous intéressent en premier lieu, compte tenu de leurs prestations.

Ils organisent des stages de formation préqualifiantes pour permettre à leurs stagiaires d'entrer dans la formation de l'AFPA (qui impose des prérequis), ouvrent leurs portes aux publics les plus démunis et proposent de la formation à visée insertion sociale. Leurs formations linguistiques de base se présentent le plus souvent comme préalables à d'autres formations.

2.3. Les dispositifs de la formation linguistique de base

Les formations linguistiques de base s'adressent à des jeunes (non présents dans le système scolaire) accueillis à leur demande dans des structures pour la préparation à l'insertion sociale mais également à des adultes. Ils sont envoyés par les structures institutionnelles sociales, socioprofessionnelles ou professionnelles, ou auteurs de leur demande individuelle. Ils ont l'espoir d'une promotion personnelle et d'une plus grande autonomie.

Les dispositifs actuels incluent l'accueil, l'orientation, le bilan et l'accompagnement social et professionnel. Certains, plus spécialisé en animation socioculturelle visent l'accès à une compréhension de l'environnement à travers l'apprentissage de la langue française.

La réinsertion professionnelle des personnes allocataires du RMI est un objectif prioritaire de la lutte contre le chômage mais aussi contre l'exclusion et la fracture sociale. Les dispositifs en place visent l'appropriation de "savoirs de base" en vue de permettre aux personnes exclues dont le nombre augmente constamment de "s'insérer" dans la société. On attribue désormais à la formation une vocation à visée sociale. L'organisation institutionnelle le démontre par la mise en place de dispositifs spécifiques. En région PACA (Provence, Alpes, Côte d'Azur), par exemple, le lancement d'appel à projet s'effectue à travers un accord-cadre animé régionalement et par département (cf. Annexe 5 B). Il réunit, dans sa programmation, la DRTEFP, la DRFASILD (Direction Régionale du Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) et la DRANPE (Direction Régionale de l'Agence Nationale Pour l'Emploi). Il organise un programme de formation à visée d'insertion sociale et professionnelle articulé autour de plusieurs actions. Les CPL (Centres Permanents Linguistiques) sont destinés à concrétiser un projet professionnel déjà défini par le développement des acquis linguistiques de base. Les actions spécifiques, dont les FBVE (Formations de Base à Visée Emploi), sont à mi-chemin entre les actions à visée insertion sociale et à visée professionnelle et concernent les personnes qui souhaitent définir un projet professionnel.

Le dispositif FLB (Formation Linguistique de Base) touche les publics de 16 à 26 ans nécessitant une formation linguistique de base en vue de l'insertion sociale et professionnelle au moyen de la mise en œuvre d'un parcours personnalisé adapté aux besoins. Les FBVS (Formations de Base à Visée Sociale) sont considérées comme la première étape dans un parcours de formation. Elles n'ouvrent pas droit à une rémunération des stagiaires.

Les programmes de formation linguistiques destinés aux publics étrangers sont planifiés sur moins de 20 heures hebdomadaires. Ce nombre d'heures est insuffisant pour que les stagiaires puissent toucher un revenu comme c'est le cas

des formations professionnelles. Ceci va à l'encontre du principe d'égalité en matière de rémunération des stagiaires de la formation professionnelle. On imagine bien qu'une personne privée de toute ressource ne peut subvenir à ses besoins élémentaires et que, dans ces conditions, il lui soit difficile de suivre sereinement les cours.

Ces formations devraient être reconnues comme un droit et être rémunérées. C'est d'ailleurs ce qui a été plébiscité par de nombreux participants lors de la rencontre que nous avons organisée à Marseille le 23 octobre 2003 sur le « Droit à la langue ».

Dans les textes, les dispositifs de formation linguistique existant permettent aux populations migrantes, installées en France d'apprendre le français. Ils sont pourtant détournés de leur objectif premier qui est l'apprentissage de la langue française, au profit de l'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi. Les dispositifs comme l'ALP (Action Linguistique Professionnelle) et la FLPE (Formation Linguistique Pour l'Emploi) sont en voie de remplacer les FBVS (Formation de Base à Visée Sociale). On tend actuellement à lier le droit à l'apprentissage de la langue à l'obligation de trouver un emploi. Cette évolution, si elle peut être positive, réduit d'autant les possibilités offertes aux personnes « non employables », notamment les femmes âgées de plus de 60 ans, d'apprendre le français.

Les stages FBVS (Formation de Base à Visée Sociale) sont représentatifs des actions de formation à visée insertion. Ils existent depuis 1998 et permettent d'illustrer notre propos et de souligner que les différents publics relevant soit de l'illettrisme en FLM, soit de l'analphabétisme en FLE ou FLM, soit du FLE au sens traditionnel du terme sont mêlés. En effet, les moyens financiers et humains manquent pour définir des groupes spécifiques. Dans ces stages constitués de 12 à 20 personnes, les publics peuvent être âgés de 16 à 65 ans. Certains ont bénéficié d'une scolarité allant parfois au-delà du niveau du baccalauréat. D'autres ne sont jamais allés à l'école. Certains pratiquent la langue française depuis fort longtemps. D'autres ne la parlent pas du tout.

Sur le terrain, les formateurs distinguent bien les trois types de formations : FLE, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme. Ils admettent, en revanche, ne pas avoir les moyens matériels de traiter les groupes spécifiquement.

Afin d'analyser plus précisément la situation, outre notre expérience personnelle en tant que formatrice puis chargée de mission d'une fédération d'organismes de formation, nous avons, comme préalable à notre travail de recherche, effectué une enquête auprès des organismes de formations de Marseille et de sa région. Ce travail présente l'avantage de mieux comprendre la conjoncture actuelle des organismes de formation. Nous avons pu obtenir des entretiens avec une dizaine de responsables d'organismes⁸⁰. Les personnes qui ont bien voulu⁸¹ répondre à nos questions font toutes ressortir les difficultés de financement et la précarité des dispositifs concernant les publics dits de "bas niveaux de qualification". À titre d'exemple, en 1996 le financement des *Centres Permanents Linguistiques* était de 900 heures stagiaires pour 20 personnes en alphabétisation et 20 en FLE, en 1997 il ne reste que 400 heures pour 30 stagiaires et la formation FLE est supprimée. En 1999, les stages FBVS durent 200 heures. Les stagiaires ne sont pas rémunérés.

Nourredine Boubaker⁸², directeur de l'Emploi Formation au FASILD (principal financeur des formations de base) affirme que le FASILD « consomme » 38,11 millions d'euro et touche 60 000 personnes. Toutefois, les besoins sont estimés à 800 000 personnes. Les besoins de formation linguistique ne sont donc pas couverts par la formation. Le financeur est obligé d'effectuer des choix sur les publics prioritaires. Ces dernières années, le FASILD refuse de financer des actions qui devraient l'être par le droit commun. Son action est une action incitatrice démonstrative pour la prise en compte des besoins des populations migrantes et de leur famille par les autres financeurs. Aujourd'hui, cette prise en compte est encore limitée. Lorsque le FASILD se retire, ceci met les prestataires dans l'embarras surtout au moment d'une pénurie financière.

Aujourd'hui, les programmes pédagogiques sont définis par les appels d'offre qui sont souvent considérés par les responsables de formation, comme étant trop vastes et ambitieux. Les objectifs sont centrés sur l'acquisition « linguistique » (orale et/ou écrite et savoirs de base) comme préalable à l'accès à l'emploi ou à l'insertion sociale. Les objectifs sont déclinés par les prescripteurs dans le cahier des charges des dispositifs. Il n'est pas toujours aisé de vérifier dans quelle mesure ils sont assumés dans la réalisation des actions.

La formation vise à réduire les inégalités et à permettre l'insertion ou la réinsertion de personnes sorties du système⁸³. Au-delà du lien avec l'emploi, les organismes de formations qui accueillent des personnes en « difficulté linguistique »

⁸⁰ AREAT (Association Régionale d'Etudes et d'Action auprès de Tziganes), GRETA, ADEF, (Association Départementale d'Etudes et de Formation). De nombreux contacts avec des organismes comme l'ADL Provence (Association De Lecture), et la cellule d'appui RMI (du premier et deuxième arrondissement de Marseille) ainsi qu'avec les responsables du FAS de Marseille et de Paris et de la DRTEFP ont été établis.

⁸¹ Il n'est pas toujours aisé de questionner les personnes sans légitimité institutionnelle.

⁸² En entretiens

⁸³ "Les vagues successives de montées du chômage ont conduit les pouvoirs publics à mettre en place une série de programmes dont l'objectif était souvent de réinsérer dans l'urgence des personnes sans solution de réinsertion" p 34 doc. mars 1999.

traitent en même temps leurs difficultés d'insertion. Elles sont dues en grande partie, à leur situation économique et à leur histoire personnelle. Le passé individuel inclut la scolarisation antérieure présente ou non et le vécu actuel (mode de vie en France, reconstitution de réseaux, ouverture sur l'extérieur, écart entre les modes de vie ici et dans le pays d'origine, et contexte d'acculturation).

Certaines situations peuvent entraver sérieusement le bon déroulement de la formation. C'est la raison pour laquelle les organismes de formation qui envisagent globalement le cursus des stagiaires se voient contraints de tenir compte de ces difficultés. Ils y remédient soit par un travail de partenariat, soit directement par la mise en place d'une cellule d'appui. Le formateur se trouve de fait, impliqué dans ce système. L'accompagnement fait désormais partie de ses charges.

La situation propre au formateur n'est pas étrangère à la réussite formative. Son attitude concerne, par exemple, son adhésion ou non au projet de l'apprenant. En effet, parfois le sujet est orienté par des personnes extérieures qui ont décidé de besoins à satisfaire conditionnés par des contraintes politico-économiques. Dans d'autres cas, l'apprenant émet lui-même un souhait alors que le formateur relève d'autres besoins qui lui semblent devoir être traités immédiatement. Il intègre l'accompagnement à travers le contenu de ses cours qui visent à aider les stagiaires dans leur quotidien. Il est attentif, également, à leurs besoins non seulement en termes de pédagogie, mais aussi en termes de problèmes sociaux, psychologiques, sanitaires ou juridiques.

Le formateur peut alors orienter les personnes vers les dispositifs adéquats. N'oublions pas qu'il s'inscrit dans une structure d'accueil et que sa marge de manœuvre dépend, pour beaucoup, de la nature de la commande qui lui est passée. Il tient compte du cahier des charges et du contrat de formation qu'il passe avec l'apprenant de manière formelle ou tacite.

Le formateur est également limité par l'existence d'un budget qui rend compte de l'estime portée par les financeurs sur l'action menée.

Certains dispositifs de formation tiennent compte systématiquement de l'importance de l'accompagnement. Ainsi, en région PACA, l'ANPE et la délégation régionale du FASILD financent respectivement les actions d'appui individualisé comme l'ECCP (Evaluation des Compétences et des Capacités Professionnelles) et l'accompagnement renforcé comme l'OPI (Objectif Projet Individuel), le MOA (Module d'Orientation Approfondie), le BCA (Bilan de Compétences Approfondi) et les formations de base à visée sociale ou emploi.

Les représentants institutionnels et les formateurs que nous avons rencontrés font une analyse critique des dispositifs existants. Leur connaissance des publics et de leurs besoins, les cadres de référence et la distance qu'ils sont en mesure de prendre vis-à-vis des actions leur permettent d'être inquiets. Ils sont préoccupés par l'absence de lisibilité de l'offre et sa mise en cohérence sur le terrain. Tous soulignent la nécessité de travailler dans une logique de parcours depuis le repérage jusqu'au suivi post-stage, en passant par l'alternance.

D'autre part, le fort besoin d'accompagnement et le manque de place dans certaines actions rendent le décalage entre les attentes des institutions et celles des publics difficile à gérer.

Globalement, les actions de formation pour jeunes et/ou adultes, correspondent à de nombreuses dénominations. Elles sont souvent intégrées dans des collectifs inter organismes ; « plates-formes » ou « pôles » qui font jouer le partenariat. Les prescripteurs y sont associés et permettent leur régulation. Toutefois, les responsables ne communiquent pas toujours suffisamment, ce qui entraîne des dysfonctionnements. Ainsi, savoir identifier les différents cas d'apprenants non ou peu francophones ne garantit pas que leur accueil fonctionne réellement car le nombre de structures d'accueil est insuffisant et leur répartition aléatoire. Dans ces structures, les amalgames entre publics sont fréquents, cela d'autant plus que les médiateurs ne sont pas toujours formés à « l'évaluation-diagnostic ».

Ces dernières années, les dispositifs de formation ont été revus, remodelés et il est difficile d'en faire un portrait stable. L'évolution tient à plusieurs facteurs dont le changement dans la variété des publics et les demandes pour des projets différents. Le cadre organisationnel des actions change au fur et à mesure de ces mutations.

2.4. Cadre organisationnel des actions

Les cours de français en milieu endogène complètent une situation spécifique où les résidents sont en contact direct et permanent avec la langue, les réalités extérieures et leurs aléas. A l'étranger, les apprenants FLE ne sont pas directement confrontés à l'exploitation authentique de la langue, ni d'ailleurs, aux risques de rupture d'identité ou de choc culturel.

En France, les dispositifs sont différents selon les publics et les objectifs. La durée, le rythme et les modalités d'entrée/sortie sont prescrits dans les cahiers des charges de chaque dispositif. Les dates d'entrée sont préfixées dans le conventionnement. Toutefois, certains stagiaires quittent le stage avant la fin lorsque, par exemple, ils trouvent un emploi. Ils peuvent alors être remplacés par de nouveaux inscrits.

La durée totale d'une action se situe entre 210 h et 1000 heures (200 à 500 heures dans le contrat d'accueil et d'intégration). Le rythme va de deux demi-journées (de 2 ou 3 heures) par semaine à un plein temps, avec ou sans période en entreprise. Les capacités d'accueil sont variables selon les organismes. Certains centres ont été conduits à créer de

nouvelles antennes, d'autres ont des capacités d'accueil inutilisées faute de renouvellement de convention. Le nombre de groupe et la capacité d'accueil d'une action sont généralement fixés par convention (de 12 à 20 personnes par groupe).

A son arrivée, la personne fournit des renseignements sur son identité et sa situation sociale (fiche administrative d'accueil). Généralement, le formateur procède à une évaluation diagnostic qui permet d'établir un premier bilan personnel sur le projet de l'apprenant et ses compétences préalables. Il s'appuie sur les grilles élaborées sur la base du PAL (Pôle d'Apprentissage de la Langue : batterie de tests conçue dans le cadre de la formation-action accompagnant la mise en place de ces pôles) du référentiel FAS/CUEEP. Selon le nombre de personnes inscrites et les résultats de la première évaluation, le formateur organise la répartition dans des groupes spécifiques.

Depuis la mise en place du CAI, les organismes de formation doivent se doter de toute une panoplie d'outils sensés attester de la qualité des prestations auprès de l'acheteur public. C'est l'exemple du livret de suivi du stagiaire, qui comprend notamment une fiche d'identité, une fiche de liaison, un bilan de prescription linguistique, les informations sur la formation, la synthèse de positionnement, le contrat d'objectifs, la grille d'auto positionnement, la fiche de synthèse individuelle, la fiche de suivi des séances, une enquête de satisfaction, un accusé de réception et une attestation de formation (cf. Annexe 3 E).

Les contenus abordés en formation de base ne se limitent heureusement pas seulement à ceux qui sont préconisés dans le cadre de CAI.

2.5. Précisions sur les contenus visés

La formation de base vise l'insertion sociale et professionnelle. La citoyenneté impose des contenus relatifs à la culture, la responsabilité ou à la société. Par conséquent, la formation à visée insertion suppose voire impose, que l'apprenant vise un projet personnel. Elle a pour objectif l'autonomie et s'apprécie en termes de développement personnel.

Dans l'optique d'un projet professionnel, le fait de former à la qualification nécessite de créer des liens avec l'entreprise. La formation est complétée par des stages en alternance qui permettent de présenter à l'apprenant le monde de l'entreprise et ce qui s'y rattache. Certains formateurs sont spécialisés dans les actions de parrainage avec l'entreprise et trouvent des tuteurs professionnels. Comme il existe en FLE un français de spécialité, le contenu de la formation de base est lié au projet professionnel de la personne. Ainsi par exemple, une personne de 50 ans dispose d'une qualification de maçon coffreur et d'une expérience professionnelle de 20 ans ; à la suite d'un accident, elle doit suivre une formation de grutier pour être reclassé dans l'entreprise. AEFTI de Savoie s'est vue confier sa préformation. Le formateur a dû mettre en évidence les compétences préalables de la personne et les comparer aux prérequis pour accéder au contenu théorique de la seconde formation : être capable d'assimiler une notice d'instruction, comprendre les plaques de capacité des grues à tour ou évaluer l'équilibre d'un corps. Cet ensemble requiert des compétences en compréhension écrite, mais également de reconnaître les nombres, les notions de pourcentage, les unités de poids et mesures ou les conversions.

Pour répondre à ces besoins particuliers d'un apprenant, le prestataire de formation a mobilisé une équipe de formateurs complémentaires en alphabétisation et dans des domaines plus techniques. Ces formateurs étaient chargés en même temps d'un groupe de 15 personnes en alphabétisation. Un bénévole a pu aider la personne à comprendre la notice d'utilisation. Le formateur a également pris contact avec les professionnels de l'entreprise pour mieux comprendre ce qui était attendu. Les organismes de formations s'adaptent à de nombreuses situations.

L'AEFTI de Bobigny, quant à elle, s'est vue confier une action de formation alternance en entreprise pour des travailleurs handicapés. Dans les premiers temps, le FASILD est le principal financeur de cette AEFTI. Seule la formation linguistique est prise en compte, excluant, de ce fait, la réinsertion professionnelle. Dans un second temps, l'AGEFIPH (fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées) cofinance l'action en impulsant une nouvelle orientation : la réinsertion professionnelle. Les stagiaires sont orientés vers l'AEFTI de Seine-Saint-Denis pour acquérir les compétences linguistiques nécessaires à la réalisation de leur projet professionnel.

Ce nouvel objectif introduit de nouveaux critères de réussite (employabilité et placement). Les stagiaires passent des tests pour évaluer leur niveau et constituer des groupes de 15 personnes. Avant la mise en situation professionnelle, on vérifie la cohérence du projet et on établit les moyens à mettre en œuvre pour réaliser le projet. Les contenus linguistiques sont appropriés aux exigences du poste. Au fur et à mesure de la formation, on évalue l'adaptation de la personne à son poste en alternance et on réajuste les contenus de la formation de base.

C'est à partir des expériences de travail rendues possibles par l'alternance, que le projet professionnel peut progressivement se consolider. Par exemple, un ouvrier du bâtiment (en situation d'analphabétisme) orienté vers un métier de la surveillance devra être en capacité de tenir une main courante, de communiquer et d'intervenir dans un cadre professionnel nouveau pour lui. Il devra donc mobiliser des capacités d'apprentissages importantes et acquérir de nouvelles aptitudes comportementales.

La formation de base est de plus en plus liée au projet professionnel. C'est la raison pour laquelle les structures de formation à visée insertion se sentent particulièrement concernées par la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Nous y reviendrons dans le chapitre consacré aux certifications.

En formation à visée insertion, l'objectif opérationnel prioritaire est d'atteindre " les savoirs de base ". Ils ne peuvent se définir qu'en référence à un lieu et à un moment donné. Ici, il s'agit de la société française contemporaine.

Colette Dartois⁸⁴ définit les principaux domaines de savoirs de base. Ils sont constitués d'une part de la communication, qui comporte des savoirs et des capacités à communiquer oralement et par écrit. D'autre part, ce sont les mathématiques qui comprennent les savoirs et les capacités permettant de compter, opérer sur les nombres, mesurer, effectuer des travaux géométriques, résoudre des problèmes, comprendre et reconnaître des relations entre les grandeurs. Les connaissances mathématiques viennent s'ajouter aux connaissances pragmatiques parce qu'il s'agit d'un savoir et savoir-faire nécessaire à la vie sociale courante. C'est un point spécifique qui distingue clairement les contenus des savoirs de base de ceux de la didactique du FLE. Les chiffres sont presque aussi fréquents que les lettres, on les trouve sur son réveil, son micro-onde, sur la fiche d'horaires des bus ou des trains, sur les étiquettes de prix, lorsque l'on retire de l'argent ou lorsqu'on téléphone. Il faut donc reconnaître ces caractères qui servent à représenter des nombres plus ou moins abstraits (exemple : bus 35, le chiffre n'a pas de lien direct avec une quelconque quantité). Il convient également de pouvoir les combiner à travers des opérations arithmétiques et logiques pour faire ses achats ou calculer les distances. La géométrie permet, par exemple, de calculer la surface de son appartement. La notion de mathématiques recouvre à la fois le calcul et la mesure des grandeurs. Il s'agit de pouvoir problématiser des situations relatives au réel, dénombrer, établir des relations entre quantités, mesurer, établir des relations entre grandeurs. C'est également opérer sur les nombres, entiers et décimaux, comprendre et utiliser le langage mathématique ou encore, comprendre et réaliser des représentations graphiques de relations entre données et identifier, reproduire et mesurer des figures planes et solides.

L'apprenant doit également être en mesure de maîtriser la situation dans l'espace, par exemple, savoir s'orienter dans la ville. La maîtrise de la situation dans le temps concerne la maîtrise du "temps subjectif". Il faut, par exemple, savoir se situer dans sa propre histoire, celle de sa famille, de son groupe social, de son pays, de sa culture. La maîtrise du "temps objectif" implique de savoir lire l'heure, calculer une durée et comprendre les rapports entre les différentes unités de temps.

Le raisonnement logique et les opérations intellectuelles ou les capacités cognitives sont présentes de façon sous-jacente dans les différents domaines de connaissances de base (communication, mathématiques). Ils jouent un rôle important dans l'acquisition des savoirs en général. Le rapport avec les autres est aussi un élément important à considérer parmi les " savoirs de base ".

Ces compétences rejoignent en partie, les compétences requises en didactique des langues. Elles sont présentées différemment en fonction de la situation. Dans une perspective d'insertion, la personne doit construire son projet de vie en France. La première des priorités est de savoir « se débrouiller » dans la vie de tous les jours (prendre le bus, acheter son pain...).

Les grands domaines abordés par les formateurs sont en étroite relation avec les capacités à raisonner, se situer dans le temps et l'espace, lire, écrire et parler qui sont des compétences à considérer comme points de départ d'une compétence sociale et civique plus large. La maîtrise de ces compétences est fondamentale pour vivre en France. Pour autant, il nous semble réducteur de ne présenter que l'objectif fonctionnel de l'apprentissage. Cette maîtrise doit assurer bien plus que la survie. Elle doit permettre l'action. C'est la raison pour laquelle nous considérons l'apprentissage de la langue comme un droit. Nous menons d'ailleurs une campagne sur la question du droit à la langue avec le réseau AEFTI (Association d'Enseignement et de Formation pour les Travailleurs Immigrés)⁸⁵. Envisager la langue comme un droit c'est mettre en avant les valeurs militantes. Dans ce cadre, la langue d'origine ne peut être négligée. Les objectifs de réflexion inter et transculturelle doivent être liés à l'objectif éthique de formation citoyenne : ouverture d'esprit, lutte contre le racisme. Certains organismes ont su mettre en avant le bilinguisme de certains publics analphabètes pour les impliquer dans des actions d'interprétariat (c'est le cas de l'ADFIC à Marseille).

La langue du pays d'accueil, comporte quant à elle, une variété de registres qui fonctionnent en usage contextuel et qui doivent être envisagés en formation. Parfois les jeunes inscrits en formation de base utilisent un vocabulaire spécifique à certains quartiers sans toujours savoir qu'il n'est pas accessible aux autres adultes. Il est important de remarquer que pour les personnes que nous rencontrons dans les organismes de formation, l'apprentissage de la langue n'est pas nécessairement un choix mais le plus souvent une nécessité. Dès lors, tout se passe comme s'il existait une langue " outil

⁸⁴ DARTOIS C., Acquérir les savoirs de base. Guide pour la mise en place de formations, Paris, CQFD, 1993

⁸⁵ Voir pétition en annexe et notre texte d'intervention lors du colloque organisé à Lille les 11 et 12 juin 2004 : « Tous d'ici et d'ailleurs, l'atout de l'immigration » 2^o rencontres Européennes travail culture syndicalisme. Texte publié dans Savoirs et Formation n° 57 septembre 2004 pp 56-57.

fonctionnel " qui serait la première étape dans l'apprentissage. C'est évidemment un outil d'un point de vue pragmatique. Il permet la communication face aux administrations qui n'ont ni le temps, ni les moyens pour comprendre la langue de l'étranger. Certaines personnes se sont vues contraintes de multiplier les allers-retours à la CAF (Caisse d'Allocation Familiale) parce qu'elles n'avaient pas apporté les documents nécessaires à leur dossier. Elles n'avaient pas compris ce qui leur était demandé par écrit. La langue permet l'accès aux impératifs de la vie quotidienne (Se débrouiller dans les magasins, trouver un logement, bénéficier des mesures de santé, suivre la scolarité de ses enfants). C'est également un outil d'insertion culturelle qui offre l'accès aux loisirs et aux échanges interculturels.

La langue permet, nous l'avons vu, l'accès à des formations qualifiantes. Notons que l'emploi apporte le moyen économique permettant d'accéder au logement, à la santé, à la nourriture, à l'éducation et à la citoyenneté. A ce titre, il doit être accessible à tous.

Les personnes qui souhaitent apprendre la langue en milieu endogène sont dans l'urgence. Il leur faut pouvoir utiliser rapidement cet outil, c'est pourquoi il importe de leur donner rapidement les moyens d'assumer leur vie quotidienne. Pour autant, il semble bien que la langue soit plus qu'un outil. C'est une arme d'un point de vue de militant parce qu'elle permet de se situer dans le monde d'aujourd'hui, de le comprendre, le gérer. C'est à travers la langue que se nouent les relations de pouvoir. C'est aussi à travers elle que s'opèrent les exclusions sociales. Sa non-connaissance rend les personnes dépendantes. Très souvent, ce sont les enfants d'immigrés qui servent d'interprètes face à l'institutrice ou au médecin. Le droit à la parole implique un droit à la dignité humaine et sociale, un droit à la vie privée, à la parentalité, à l'instruction, un droit au travail et à l'égalité. La maîtrise de la langue doit permettre non seulement le développement personnel, mais aussi le développement citoyen par la participation aux débats et aux décisions. Ceci, notamment grâce à la possibilité de faire partie d'associations ou de syndicats. Il s'agit non plus seulement de mettre en avant les droits mais également les devoirs notamment celui de la participation citoyenne.

Les formateurs doivent trop souvent en très peu d'heures permettre aux personnes d'apprendre à se débrouiller et se voient contraints de limiter l'apprentissage de la langue à sa seule fonction utilitaire.

La mise en place des droits et des devoirs vis-à-vis de la langue impliquent une formation de qualité. Un travail partenarial entre les acteurs de terrain et la recherche universitaire en France et en Europe est nécessaire. Lutter pour le droit à la langue, c'est aussi lutter pour une prise en compte de tous les publics, de leurs différences pour une formation rémunérée de qualité et de conscientisation.

Les contenus de la formation ne se limitent pas à un savoir linguistique. Ils s'organisent autour de compétences spécifiques d'adaptation sociale et professionnelle avec un travail constant sur la manière d'agir dans son environnement spatio-temporel. D'autres savoirs transversaux sont développés dans le parcours des stagiaires. Ce sont, par exemple, les opérations spécifiques à l'organisation de son propre apprentissage ; savoir où trouver des informations, organiser son travail et élaborer des stratégies d'apprentissage, entraîner sa mémoire, soit : apprendre à apprendre.

Lorsqu'une personne entre en formation de base, elle doit construire un projet professionnel qui lui corresponde, les contenus doivent en tenir compte. La langue est apprise selon les aspects sociolinguistiques et pragmatiques en rapport avec les objectifs visés et le projet que se fixe l'apprenant. Ce peut-être de passer son permis de conduire ou de parvenir à trouver un emploi dans une entreprise. Les contenus visés portent alors sur les techniques de recherche d'emploi ou le code de la route. En formation de base, on travaille énormément sur des thèmes porteurs et motivants.

Les thèmes traités sont relatifs à l'insertion et à l'identité du sujet (abordé dès le début de l'apprentissage). Il s'agit de maîtriser tout ce qui définit la personne ; son nom, son origine, son itinéraire, sa situation. On utilise progressivement des actes de parole portant sur la présentation de soi et de l'autre. Vient ensuite le thème de l'environnement. On travaille la désignation, la qualification, l'organisation spatiale et sociale par l'utilisation d'un vocabulaire caractéristique. On élargit ainsi le champ sémantique, les structures des actes de parole sont abordées, la grammaire est approchée dans des situations de découverte et d'emploi logico-sémantiques. Les éléments constitutifs de ces contenus sont listés dans des référentiels. Ils sont étalonnés (à l'exemple du référentiel FAS/CUEEP) enseignés et évalués. Toutefois, ces contenus ne peuvent être abordés en dehors des projets des apprenants.

La notion de projet s'est emparée de la formation. L'objectif de celle-ci n'est plus uniquement d'amener les personnes à un certain niveau de connaissances ou de performances. Pour les formateurs, il est devenu indispensable de prendre en compte pédagogiquement l'élaboration et l'accompagnement des projets des formés. Ces projets permettent de préciser les contenus à aborder. Cette question est fondamentale lorsque l'on travaille avec des publics « défavorisés » qui visent une insertion professionnelle. C'est désormais cette notion de projet qui donne un sens à la formation et l'on doit s'en féliciter. Nous y reviendrons en deuxième partie de la thèse.

Chapitre III. Diversité des publics dans l'Enseignement/apprentissage du français

En France, les publics susceptibles de suivre un enseignement du français langue étrangère peuvent appartenir à différentes catégories. Les enfants sont pris en charge par l'Education Nationale, les adolescents et les adultes intègrent

les actions décrites précédemment, leurs profils sont très variés. Toutefois, ils peuvent parfois, malgré leur diversité, se retrouver dans le même stage de formation. Ce qui les distingue, porte sur leur histoire personnelle (origine culturelle, scolarité, niveau de francophonie, âge...). Ce qui les rapproche est leur volonté de s'intégrer dans la société française et de gérer leur vie quotidienne.

Dans ce chapitre, nous verrons que les profils de publics reçus en formation de base changent au gré des flux migratoires induits par la géopolitique mondiale. Ceci se reflète à travers une enquête menée dans une dizaine d'organismes de formation répartis sur le territoire français. Nous proposerons ensuite plusieurs profils didactiques de publics adultes reçus en formation linguistique à visée insertion. Les typologies institutionnelles ne recouvrent pas toujours la réalité. Cette description permettra par la suite de mieux comprendre la situation pour explorer des pistes de travail.

1. Portrait des publics adultes reçus en formation de base

Ces dernières années, les publics ont changé. Ces changements sont liés, non seulement à l'arrivée de nombreux demandeurs d'asile et de réfugiés mais également au regroupement familial. L'origine des stagiaires reçus en formation de base traduit les tendances liées aux mouvements migratoires, dont la portée est ressentie différemment selon les régions. On peut souligner la constance d'une forte hétérogénéité des publics. Certains d'entre eux sont faiblement scolarisés dans leur pays d'origine. C'est le cas de certains jeunes Tziganes ou Roms (qui viennent de Roumanie). Ceux qui n'ont pratiquement pas eu de scolarité viennent, le plus souvent d'Afrique Subsaharienne. Ils n'ont parfois reçu qu'un enseignement rudimentaire dans les écoles coraniques. D'autres ont un niveau de scolarité élevé. Ils viennent des pays de l'Est comme l'Ex-Yougoslavie. Le nombre de personnes analphabètes est en diminution alors que celui des scolarisées est en nette progression. Néanmoins, les diplômes de ces nouveaux publics ne sont pas toujours reconnus par l'Etat français. La nouvelle loi sur la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ne semble malheureusement pas encore s'appliquer à ce type de problème (nous y reviendrons). Dès lors, les personnes concernées subissent une dégradation de leur statut social en même temps qu'une déqualification professionnelle.

En 2000, nous avons eu l'occasion d'effectuer une enquête dans une dizaine d'organismes de formation AEFTI répartis sur l'ensemble du territoire français⁸⁶ ; nous avons alors pu faire quelques constats.

Depuis une trentaine d'années, les organismes de formation à visée sociale accueillent les publics les plus démunis. Aujourd'hui encore, les publics majoritaires sont les bénéficiaires du RMI et les demandeurs d'emploi. Les publics salariés sont pratiquement inexistant dans les actions de formation. Si la reprise en 2001 et 2002 a permis aux publics ayant un certain niveau scolaire de trouver rapidement du travail (souvent précaire), elle a laissé de côté les publics les moins qualifiés. Les étrangers, en particulier, sont écartés d'une insertion économique rapide et suffisante. Aujourd'hui, les nouveaux publics arrivent d'Asie, d'Europe de l'Est ou du Moyen Orient. Leur présence s'explique non seulement par le climat social et politique qui règne dans leur pays, mais aussi par les opportunités qui s'ouvrent en France. Certains viennent en France parce qu'ils ont besoin d'une formation. Ils ne s'installeront pas nécessairement sur le territoire (c'est ce que l'on qualifie de mobilité transnationale). Ces publics sont assez rares dans les organismes de formation à visée insertion. La répartition des personnes est en rapport avec les objectifs. Ainsi, nous avons pu noter que les formations pré qualifiantes accueillent 72 % de français. Ils restent majoritaires (60 %) en formation pré professionnelle, alors que dans les actions à dominante sociale, ils ne sont plus que 15 % pour 40 % de maghrébins et 14 % Europe de l'Est, 13 % Asie, 9 % Afrique Noire. 8 % autres.

Les formations linguistiques sont posées comme préalables ou associées aux formations professionnelles et sociales. On n'y retrouve plus que 31 % de français, 29 % de Maghrébins, 18 % de personnes originaires d'Afrique noire, et 6,66 % de personnes originaires d'Asie⁸⁷.

L'augmentation de la demande de formation linguistique est sans doute due à l'arrivée sur le territoire français de nouvelles populations étrangères (demandeurs d'asile territorial, réfugiés, familles rejoignantes, rapatriés ou personnes venues des pays de l'Est). Rappelons que les financements s'appliquent davantage à des catégories sociales de personnes (RMI, Chômeurs de Longue Durée : CLD, jeunes...) qu'à des objectifs linguistiques. Ceci induit la présence dans certaines actions de publics très hétérogènes tant au niveau de leur formation initiale, qu'au niveau de leur origine, âge ou sexe. Globalement, les organismes de formation visités ont accueilli 53 % de français, (majoritairement présents dans les formations pré qualifiantes), 22 % de personnes originaires du Maghreb, 5 % Afrique noire, 4 % Asie, 3 % Europe de l'Est, 13 % autres ; 72 % des publics sont âgés de 25 à 49 ans, 26 % de 16 à 25 ans et seulement 2 % ont plus de 50 ans. Les

⁸⁶ ETIENNE S., « Capitalisation des ressources AEFTI » document interne à la fédération AEFTI

⁸⁷ La réalité de ces chiffres est relative à la difficulté d'interroger les personnes sur leur nationalité et la confusion qui règne entre les notions de « nationalité » et « d'origine ».

jeunes sont majoritaires dans les actions pré qualifiantes et sociales. Les « 25 – 49 » ans dans les actions linguistiques (58 %) et pré professionnelles (79,09 %).

Les plus âgés sont présents en faible proportion, dans les actions linguistiques et sociales. La majorité des personnes en demande de formation linguistique à « visée insertion », sont des femmes (66,66 %) arrivées récemment dans le cadre du regroupement familial ou ayant vécu en France depuis longtemps. Elles sont âgées de 40 à 55 ans en moyenne. Après avoir élevé leurs enfants, ces dernières expriment un désir de perfectionnement en langue française dans l'espoir, parfois, de trouver un emploi. Ce peut être également une simple volonté d'améliorer leur quotidien. Bien que les femmes soient majoritaires, les hommes sont eux aussi de plus en plus nombreux à viser la formation linguistique comme une étape de leur parcours de formation professionnelle. L'apprentissage de la langue ne peut être envisagée comme une fin en soi. Pour ces publics éloignés de l'emploi, la demande d'accompagnement social (aide sociale, juridique, sanitaire...) est croissante.

De nombreux jeunes primo arrivants, âgées de 16 jusqu'à 25 ans, arrivent en France dans le cadre du regroupement familial ou en tant que demandeurs d'asile, et s'orientent vers les formations à visée insertion parce que les dispositifs proposés par l'école semblent insatisfaisants ou inexistantes. Les organismes de formation qui reçoivent généralement ces publics mettent parfois des formateurs à disposition pour intervenir directement en milieu scolaire.

De fait, les organismes de formation prennent en charge de plus en plus fréquemment le jeune public, ce qui implique un ajustement des pratiques pédagogiques. L'action formative est à la fois pédagogique et sociale.

La grande majorité des personnes reçues en formation de base vit dans des situations de grande précarité, (le chômage touche en priorité les étrangers). Leur parcours les a contraints à renoncer à un statut social et/ou à une qualification professionnelle acquis dans le pays d'origine.

Il est possible de rencontrer également dans ces stages des personnes peu qualifiées qui ont travaillé en France pendant plusieurs années et qui se retrouvent demandeuses d'emplois parce que l'exigence s'est accrue au niveau du recrutement des futurs salariés. Pour certains publics, la formation linguistique est parfois vécue comme la possibilité d'acquérir rapidement la nationalité française ou de favoriser l'obtention du statut de réfugié.

Nombreuses sont les personnes inscrites en formation de base qui nécessitent un accompagnement social, voire psychologique (travail de deuil). Ceci pose le problème de l'acculturation. Si la culture d'origine est mésestimée, les comportements sont méjugés, si la culture visée est « *repoussante* », les expériences sont souvent ratées.⁸⁸

Aujourd'hui, la situation est extrêmement complexe. En formation de base, les publics sont orientés en fonction d'objectifs et enjeux socio-économiques déterminants. L'hétérogénéité est le lot des formations de base, c'est pourquoi on incite les formateurs à recourir à l'individualisation.

La question de la finalité de l'apprentissage tient une place importante dans la manière de travailler avec ces publics. En effet, selon que l'apprenant est en France de manière ponctuelle, ou qu'il décide de s'y installer à long terme, les motivations sont différentes. Dans le premier cas, l'apprenant peut effectuer des choix sur ce qui lui semble prioritaire et dépasser l'urgence de la nécessaire fonctionnalité. Dans le second cas, il est obligé d'acquérir l'ensemble du système d'organisation de la société au niveau des interactions, de la culture et de la loi.

La scolarité, rappelons-le, est également un critère distinctif important, puisque les personnes scolarisées en France ou à l'étranger ont déjà des compétences partielles vis-à-vis de l'écrit. Ainsi, les apprenants qui souhaitent apprendre la langue française peuvent avoir de multiples profils didactiques, nous en avons noté plusieurs.

2. Profils didactiques des publics reçus en formation

Ces dernières années, les écrits sur l'illettrisme et l'apprentissage de la langue ont été nombreux. Les référentiels qui permettent d'évaluer le niveau des personnes seront abordés ultérieurement. Nous avons souhaité décrire ici les profils d'apprenants tels que les formateurs les rencontrent sur le terrain.

2.1. Public relevant de la lutte contre l'illettrisme

Il concerne essentiellement les publics dont le français est la langue maternelle. Selon, leur niveau, ils sont orientés vers des formations de lutte contre l'illettrisme ou vers une remise à niveau. Ce profil s'applique le plus souvent à des adultes français ayant été scolarisés mais ne maîtrisant plus le code écrit. Ils ont plus ou moins maîtrisé ces techniques à un moment de leur vie, mais en ont perdu l'usage, dans des proportions relatives par absence de sollicitation et manque d'exercice. Ils ont pratiquement toujours vécu en France, mais sont caractérisés par l'éloignement des réseaux de la communication écrite ; l'absence de familiarité avec les livres et les journaux et n'importe quel écrit de la vie quotidienne.

⁸⁸ André Megge (Université de Lyon II) cours de maîtrise FLE

Les mots leur semblent très différents selon qu'ils sont énoncés oralement ou écrits. Il est alors important de développer un lien entre l'écrit et l'oral, pour qu'ils réalisent que leur parole peut s'écrire. Pour eux, la lecture n'est qu'un moyen pour accéder au monde « normal ». Ils ont ce point commun avec les publics analphabètes de devoir se débrouiller dans la vie quotidienne ; la vie en société leur impose la gestion de papiers administratifs, ils sont amenés à remplir et à produire des écrits spécifiquement utilitaires. Les directives gouvernementales, jusqu'à 2002 sont orientées prioritairement vers ces publics illettrés même s'ils ne représentent qu'une faible partie des personnes éloignées du système scriptural français.

Concernant la lecture/écriture, ils éprouvent de grandes difficultés à évoquer et à utiliser le code morphosyntaxique (les accords se font uniquement par proximité, article nom et de rares désinences du verbe auquel est souvent affecté le "s" du pluriel), ils restent fixés sur la transcription des mots. Il s'agit là de compétences partielles, puisqu'ils ont encore le souvenir qu'il existe des procédures orthographiques et syntaxiques à mettre en œuvre à l'écrit, c'est un point positif.

À l'oral, ils ne rencontrent pratiquement pas de difficulté si ce n'est, parfois, un problème de registre de langue. On peut distinguer plusieurs niveaux de compétences relevés à travers nos lectures et notre expérience. On peut décliner quatre niveaux de lecture :

- les personnes ne savent pas lire,
- les personnes lisent souvent phonétiquement, lentement et de façon morcelée, un petit texte,
- les personnes lisent un texte avec des phrases « simples » sur un sujet traitant de la vie quotidienne en référence à un univers connu
- les personnes lisent un texte court.

Les chercheurs spécialistes de l'illettrisme⁸⁹ déclinent plusieurs caractéristiques attribuées aux personnes dites illettrées et plusieurs dimensions. Si l'écrit est étranger au monde dans lequel on vit, on n'a pas envie d'y accéder. Les illettrés peuvent analyser le fonctionnement de la langue parce qu'ils sont allés à l'école mais ne savent pas organiser seuls leurs capacités. Pour certains, la lecture consiste en un laborieux déchiffrement. Ils ne parviennent que difficilement à se libérer de la technique de lecture mot à mot : ainsi, s'ils ne comprennent pas un mot, ils resteront bloqués et ne sauront s'appuyer sur le contexte général pour faire des hypothèses sur le sens du mot.

Leurs compétences en production et/ou expression écrite sont variables. Ces publics ont appris à écrire, par conséquent, la calligraphie est un élément globalement acquis. Certains, toutefois, n'écrivent pas du tout ou recopient sans comprendre. D'autres essaient d'écrire seuls et n'ont pas acquis les bases de l'orthographe. Certaines personnes écrivent des textes avec des phrases simples sur des sujets de la vie quotidienne. Leur difficulté vient du fait que leurs écrits sont le plus souvent une transcription de la langue orale. Les degrés d'illettrisme sont variables d'une personne à l'autre.

Du point de vue de la compétence grammaticale, on pourrait considérer que ces personnes sont dans une situation proche de celle de l'enfant qui, sans avoir étudié sa langue maternelle est capable d'opérer intuitivement des généralisations sur le fonctionnement grammatical.

Pour elles, la lecture et l'écriture sont un enjeu social et culturel fort. L'école leur donne encore souvent une image passive de l'apprentissage qui se reflète dans leur attitude en formation.

2.2. Public relevant du FLE et/ou de l'alphabétisation

Il s'agit de publics pour lesquels, le français est une langue étrangère. Ces publics sont les plus nombreux dans les organismes de formation à visée insertion

Nous distinguons deux types de publics ; ceux qui ont bénéficié d'une scolarité (FLE) et ceux qui n'ont pas eu cette chance (Alpha).

Les premiers, ont bénéficié d'une scolarité dans leur pays d'origine. Parmi eux, certains sont en France à titre provisoire, d'autres, à moyen terme ou à titre définitif. Il s'agit, par exemple, de réfugiés politiques ou économiques. Ils viennent de tous les pays où la guerre ou la misère leur interdit de vivre une vie décente. Leurs niveaux de compétences peuvent être variés à l'oral et à l'écrit. Les didacticiens du cadre européen de référence leur attribuent trois niveaux.

Le débutant ne parle pas et ne comprend pas le français. En formation de base, il a généralement été scolarisé jusqu'au niveau secondaire dans sa langue d'origine. Pour les personnes de niveau intermédiaire, l'expression et la compréhension sont en cours d'acquisition à l'oral et à l'écrit. Au niveau avancé, la personne possède déjà une maîtrise de la langue lui permettant d'être autonome en français.

Les objectifs spécifiques peuvent être, par exemple, de choisir de travailler prioritairement l'oral ou l'écrit, en compréhension ou en expression.

⁸⁹ In GEFROY M-T., Lutter contre l'illettrisme. "Rapport officiel à la ministre de l'emploi et de la solidarité et à la secrétaire d'Etat à la formation professionnelle". Paris, La documentation française, 2002 pp 17.

Concernant l'écrit, l'apprenant aura déjà eu l'occasion de lire dans sa langue maternelle. S'il est débutant, il pourra, dans un premier temps, utiliser des marques typographiques et trouver des correspondances sur des types de documents familiers (notices, articles de journaux...). Ce, même si le système scriptural diffère dans son pays d'origine.

Le second groupe d'apprenants d'origine étrangère est formé par des personnes issues de pays non francophones qui n'ont bénéficié d'aucune scolarité, on les dit « *analphabètes* ». Il s'agit souvent de travailleurs immigrés et de leur famille. Ils sont parfois installés depuis longtemps en France. Ils peuvent avoir atteint différents niveaux de compétence.

Certains, parmi les primo arrivants ne maîtrisent ni l'oral ni l'écrit. Nous avons ainsi pu rencontrer de nombreuses femmes venues d'Algérie, de Tunisie ou d'autres pays d'Afrique. Les situations d'usage de langue d'accueil sont diversifiées selon les cas et sont souvent restreintes à des échanges utilitaires en milieu social, au travail ou avec les commerçants. Ces publics non alphabétisés et non francophones sont relativement minoritaires dans les cours de français mais leur présence implique un travail spécifique très difficile. On ne peut se baser ni sur leurs compétences orales ni sur une habitude d'apprentissage. Ils résident en France depuis peu de temps et ont encore beaucoup de mal à s'inscrire dans le monde qui les entoure. Le travail à l'oral peut se faire en même temps que pour les publics FLE débutants. Le travail à l'écrit démarre par des techniques de graphisme pour les publics analphabètes. La compréhension écrite est abordée sur la base des documents qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Cette capacité est à acquérir de manière urgente.

2.3. Public relevant du FLS et/ou de l'alphabétisation

Les publics analphabètes/FLS sont bilingues. Dans un pays francophone depuis de nombreuses années, ils possèdent un niveau oral suffisant pour être autonomes. On pourra parler à leur endroit d'une compétence issue de la pratique de la langue parlée, et de stratégies d'acquisition en situation informelle basée sur la reproduction.

La pratique de l'oral tend à se fossiliser dès que la personne a atteint un stade d'intercompréhension. Les interférences dans le système langagier sont à prendre en compte dans le processus d'acquisition. En effet, ces personnes acquièrent souvent la langue du pays d'accueil au cours d'interactions avec les natifs, dans des situations socioculturelles et sociolinguistiques propres à chacun. Cela dépend de la trajectoire d'immigration, du projet en France, de la situation d'accueil vécue, ou encore des relations affectives que la personne entretient avec son entourage, professionnel ou de voisinage.

Ces migrants parlent fréquemment un français caractérisé par des marques spécifiques dans la production, et cette utilisation fonctionnelle influe sur leurs compétences. Ainsi, par exemple, l'utilisation du conditionnel et du subjonctif est souvent défectueuse, certaines expressions sont issues d'un mélange de dialectes. « *Il faut que je va faire mes courses, mesquine !* ».

En compréhension écrite, les personnes se trouvent confrontées au problème de la correspondance entre le signe et le sens. Néanmoins, un immigré, en France depuis plusieurs années, a compris cette corrélation. Ainsi, il reconnaît déjà des mots écrits (bâtiments administratifs, lieux, enseignes, produits d'usage courant, noms de grandes surfaces...) comme des symboles qui peuvent être repérés sur une liste.

A l'oral, le français acquis de façon informelle permet l'intercompréhension avec les interlocuteurs francophones. Son processus d'acquisition étant déterminé par des situations d'usage courant, il porte parfois des traces de formes régionales ou populaires. Les interférences lexicales et syntaxiques avec la langue d'origine (créolisation) sont fréquentes.

La nécessité d'apprendre l'écrit est, le plus souvent, liée à un besoin fonctionnel précis, notamment pour faire face aux contraintes administratives ou pour chercher un emploi.

Au niveau du graphisme, la personne a déjà eu plus ou moins à effectuer des tâches précises avec ses mains. Pour elle, le fait de tracer des courbes, des lignes, des ronds, ne sera pas apprécié très longtemps. Ces exercices sont jugés trop infantilisants s'ils n'ont pas de rapport avec un usage fonctionnel et sont sans lien visible avec le fait d'écrire réellement. Or, le graphisme est un passage technique nécessaire pour aborder l'expression écrite.

Notons que la véritable compétence d'« expression écrite » ne s'acquière qu'après un long travail d'apprentissage, c'est pourquoi, nous préférons user du vocable de « production écrite » lorsque la personne n'exprime pas son point de vue.

3. Analyse critique des modes de classification des publics

La Typologie Ministérielle vise l'analyse des besoins en formation linguistique pour l'orientation des publics par les travailleurs sociaux.

Le Ministère du Travail du Dialogue Social et de la Participation de 1996 a édité un guide intitulé Repérage de l'illettrisme, analyse des besoins et formation linguistique⁹⁰. En page 11, il propose un schéma très simple de "classification du public", basé essentiellement sur la scolarité.

	<i>La personne a-t-elle été scolarisée ?</i>
- Non : a-t-elle suivi des cours d'alphabétisation ?	
- Non : elle relève de l'alphabétisation	
- Oui : elle relève de la post alphabétisation ,	
- Oui : sa scolarité a-t-elle eu lieu en France ?	
- Non : elle relève du FLE	
- Oui : elle relève de la lutte contre l'illettrisme ou de la remise à niveau .	

Ces critères ne sont pas nécessairement congruents lorsqu'il s'agit par exemple de personnes non scolarisées en France car elles ne relèvent pas systématiquement du FLE mais peut-être du Français Langue Seconde si le pays en question est francophone. D'autres personnes scolarisées dans des départements français n'ont pas l'usage de la langue française ; le mahorais en est un exemple.

En France, l'outil de référence commun à tous les organismes de formation, en matière de repérage et de positionnement des publics en formation de base est le livret 2 du référentiel du CUEEP édité et diffusé par le FAS fin 1996 (cf. Annexe 10 C).

Dans ce document, la première typologie porte sur les capacités à communiquer en français, à lire à écrire mais aussi sur le type de scolarité suivie. La seconde s'appuie sur la scolarité et la compétence écrite et orale. La troisième intègre les notions de francophonie, de scolarité et de maîtrise des savoirs de base. Toutes ont comme critère commun la scolarité.

Le tableau récapitulatif des typologies du référentiel (1996) est présenté en annexe 7 A. Il reflète la prise en compte effective des publics dans les organismes de formation. Notons, toutefois, que de plus en plus de formateurs considèrent qu'il n'est pas prépondérant de chercher à définir les publics en termes d'analphabètes ou illettrés.

Il est préférable de mettre en évidence leurs compétences langagières spécifiques. André Megge⁹¹ propose une grille d'analyse de ces compétences (cf. annexe 7 D). Les niveaux repérables permettent d'identifier les apprenants en fonction de leur niveau à l'oral, en lecture et à l'écrit. Il fait remarquer qu'à ce stade l'enseignant a essentiellement besoin de savoir dans quel groupe il doit inscrire un apprenant. Pour André Megge, il est donc nécessaire de relativiser l'importance de la précision « mathématique » de cette première évaluation.

Le référentiel de formation de base FAS/CUEEP précise (cf. annexe 10 C) des indices comme le temps global mis à remplir une fiche, les conditions dans lesquelles elle a été remplie et la lisibilité. Ces éléments doivent permettre de repérer les personnes en difficulté devant l'écrit. La suite du référentiel permet de mesurer le stade d'acquisition. On procède par étapes. Ainsi, l'objectif de l'étape 1 en compréhension orale est de " reconnaître le sens d'énoncés simples ".

En expression orale, les objectifs de l'étape 1 sont de : " reproduire les énoncés en situation, produire des énoncés en situation de question, produire des énoncés simples en situation d'expression d'un besoin.... " L'évaluation suggérée dans le référentiel comporte trois types de tests, la sélection du premier ou du deuxième se fait en fonction des indices déjà repérés dans l'entretien. Ici, on remarque que le choix des outils d'évaluation se fait de façon rationnelle puisqu'il n'est pas nécessaire d'imposer un test trop simple si on sait pertinemment que le stagiaire est capable de le faire sans problème. Au fur et à mesure que la personne avance dans l'apprentissage, le référentiel propose des objectifs de plus en plus complexes.

Après avoir étudié plusieurs référentiels et compte tenu de notre expérience dans le secteur de la formation sociale, nous proposons un tableau synthétique qui intègre aussi le FLS (cf. annexe 7 B).

Les catégorisations de ces publics peuvent permettre de distinguer quatre profils d'apprenants en vue de leur orientation formative. Elles ont une utilité relative lors d'un premier repérage. Les personnes adultes désireuses d'apprendre la langue française ont, bien entendu, un profil d'apprenant plus complexe. Les compétences préalables de chacun doivent être examinées également.

Il est fondamental de comprendre que ces typologies servent avant tout à faire un premier repérage. Ce « diagnostic » est effectué à l'occasion de démarches portant sur une demande d'orientation, d'emploi ou d'aide sociale. Il n'est souvent pas effectué par les formateurs mais dans des structures d'accueil telles que les plates-formes d'accueil de l'OMI, les missions locales, les PAIO, par des travailleurs sociaux (notamment à l'occasion de l'élaboration du contrat d'insertion pour

⁹⁰ Repérage de l'illettrisme analyse des besoins en formation linguistique. 39 pages. Ministère du travail, du dialogue social et de la participation. 1996

⁹¹ Université de Lyon II, en entretiens

les RMistes). Ce peut être également dans les DDTERFP à l'occasion d'un contrôle dû à l'absence de réponse à une convocation pour l'offre d'emploi ou l'ANPE.

Les typologies précitées sont des outils utilisés pour l'orientation des personnes dans les organismes de formation. Les formateurs, quant à eux, usent d'évaluations plus précises dont nous aurons l'occasion de reparler. Cette compétence d'évaluation en vue de construire un parcours cohérent implique une bonne connaissance des publics et des outils. C'est un élément important de la formation des formateurs.

Chapitre IV. La question particulière des enseignants/formateurs dans la formation de base

Dans ce chapitre, nous verrons que le métier de formateur a évolué. Le professionnel doit être de plus en plus polyvalent alors que son statut est souvent précaire. Pendant longtemps, les cours de français aux publics analphabètes ont été dispensés par des bénévoles militants selon plusieurs approches.

Selon Jacques Avice, directeur de "Médiation-Conseil" à Paris⁹², la première pourrait être qualifiée de caritative animée par des mouvements d'origine confessionnelle centrée sur des notions d'hospitalité et d'accueil. Elle s'est développée autour des années 1955-1956, la formation linguistique n'était alors qu'un complément à l'aide au logement. La seconde approche s'est développée au cours des années 1960. Elle était issue de mouvements syndicaux ou politiques qui se situaient dans une tradition de défense du droit des étrangers sur le marché du travail. Le troisième courant s'est largement développé dans ces mêmes années jusque dans les années 1980, à l'initiative d'instituteurs et de mouvements laïcs. L'objectif était d'apporter une formation aux étrangers selon la tradition républicaine issue de l'éducation populaire.

La formation a fini par devenir le seul grand dispositif de formation des migrants reconnu et a donné naissance à l'AEE (Amicale pour l'Enseignement des Etrangers)⁹³. Elle est devenue, par la suite, une énorme association nationale dont l'action s'appuyait sur quelques milliers d'instituteurs. Ce mouvement s'est de plus en plus politisé au fur et à mesure de l'implication syndicale. A cette époque, les travailleurs immigrés avaient peu de contacts avec la population locale. Leur autonomie dans la société d'accueil n'était donc pas une préoccupation. On pensait alors que l'immigration n'était qu'un moment transitoire.

La crise économique s'est durcie dans les années 1970 se traduisant par des licenciements massifs dans le secteur de la production de l'automobile en particulier. On a pris alors conscience que cette population immigrée avait besoin d'une formation professionnelle pour retrouver un emploi. Toutefois, leur niveau d'acquisition de la langue française était insuffisant au regard des prérequis nécessaires pour suivre une formation professionnelle. On s'est d'ailleurs aperçu que cette situation touchait également une catégorie de la population française. Les bénévoles se sont regroupés en associations et se sont dotés d'organismes de formation : outils au service de leurs valeurs militantes.

Lorsque les publics se sont diversifiés, les formateurs ont dû s'adapter aux changements et à la complexité de la demande. Beaucoup d'organismes qui proposaient une formation linguistique pour les migrants se sont éloignés de la formation de proximité dans les quartiers pour se tourner vers des préformations plus lourdes. Les associations ont ressenti le besoin de s'outiller.

C'est dans les années 1980 que la réflexion sur la professionnalisation du secteur s'est développée. Les formateurs ont revendiqué un statut de salarié, et ont obtenu, en 1988, une convention collective (Convention collective nationale des organismes de formation n° 3249. cf. annexe 8 B). Si les bénévoles sont encore présents dans les formations linguistiques, ils sont en voie de disparaître du fait des nouvelles obligations pour les organismes de se conformer aux normes de qualité (OPQF, Normes Iso 9001⁹⁴).

Les formateurs doivent désormais justifier de leurs diplômes. Paradoxalement, il existe une multitude de formations de formateurs, mais aucun diplôme n'est suffisamment complet et apte à traiter de l'ensemble des problèmes rencontrés par ceux-ci (voir le chapitre sur l'offre de formation à destination des enseignants-formateurs). Ces formations sont souvent lacunaires et ne leur garantissent pas de statut.

Les compétences requises pour l'exercice de ce métier correspondent, en effet, à un nouveau profil. La polyvalence est un terme clef. La notion d'accompagnement émerge du discours actuel alors que c'est une démarche militante ancienne. Le formateur social aide depuis toujours les personnes les plus démunies à régler leurs problèmes « médico-socio-juridiques » parallèlement à l'enseignement de la langue.

⁹² AVICE J., "Mémoire, une assise pour l'avenir, in "La formation linguistique des migrants en France" Paris, CLP 2004, pp 7 -12

⁹³ L'AEE a été dissoute en 1980

⁹⁴ OPQF : comité pour la qualification des organismes de formation. Organisation indépendante créée en 1994 à l'initiative de la fédération de la formation professionnelle. Tél. : 01 46 99 14 55. ISO : Organisation Internationale de Normalisation

Nous avons la certitude que la formation de formateur est l'un des éléments essentiels d'une évolution positive de la situation. Cette professionnalisation se fera à travers l'échange transdisciplinaire, l'analyse du terrain et la réflexion des formateurs eux-mêmes sur leurs pratiques.

1. Formateur dans le secteur social, un métier évolutif

Depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui, le métier de la formation a considérablement évolué. Ce changement est lié à plusieurs facteurs dont le plus déterminant est sans doute celui de l'évolution des publics primo-arrivants accueillis dans les actions de formation linguistique et les conséquences impliquées dans les pratiques de formation. Ainsi, de 1960 à 1970, des militants, enseignants pour la plupart, s'improvisent formateurs pour répondre, entre autres, à l'arrivée massive d'une main-d'œuvre immigrée essentiellement masculine. Ils souhaitent favoriser l'émancipation et l'accès à la promotion sociale pour tous.

A cette époque, les enseignants FLE comptent, parmi leurs stagiaires, un public de travailleurs immigrés. Pour autant, il n'est alors pas concevable de demander à des enseignants titulaires de l'Université d'assurer ces cours. Ce sont leurs femmes (bénévoles) qui enseignent le français aux publics FLE. Depuis, les chemins de l'Université et de la formation de base se sont séparés.

Les formateurs ont assisté à l'évolution de leurs missions en lien avec les situations des travailleurs immigrés et celles de la société française. Ils ont connu l'émergence du phénomène social qu'est l'illettrisme et le développement des nouvelles technologies. Aujourd'hui, la tendance est marquée par l'arrivée récente et massive de personnes provenant principalement du Proche et du Moyen Orient, d'Europe de l'Est, de l'Asie et du subcontinent indien. Ces populations viennent se joindre aux migrations provenant principalement du Maghreb et de l'Afrique noire qui restent majoritaires. A l'heure actuelle, les publics accueillis ont un niveau scolaire plus hétérogène et les personnes analphabètes sont moins nombreuses.

1.1. Du bénévolat à la professionnalisation

Si, au départ, les actions d'alphabétisation étaient menées par des bénévoles désintéressés, elles le sont aujourd'hui essentiellement par des professionnels qui revendiquent la reconnaissance de leur métier. Une faible partie de l'offre de formation continue d'être assurée par les bénévoles qui reçoivent alors souvent une formation spécifique⁹⁵.

Selon Marie-Thérèse Geffroy⁹⁶, une certaine évolution vers la complémentarité de l'action des bénévoles et de celle des professionnels se dessine. Les premiers jouent un rôle dans le repérage, voire la prospection, puis le démarrage d'une formation en tête-à-tête avant l'entrée dans un dispositif. Les seconds, aux compétences plus professionnalisées, peuvent alors prendre le relais. Jean Danrey⁹⁷ estime que le bénévolat est souvent considéré comme un "extraordinaire gisement de potentialités". Par conséquent, beaucoup de régions fondent encore leurs espoirs sur lui pour endiguer l'illettrisme. Pour autant, l'amateurisme a-t-il une place dans une formation de qualité ? Les bénévoles ne sont plus spécifiquement des enseignants, comme dans les débuts de l'alphabétisation, au contraire, toutes les catégories sociales et professionnelles sont représentées.

Les bénévoles appartiennent à toutes les confessions et il peut arriver que le bénévolat devienne un prétexte pour faire passer des valeurs non laïques. Le bénévolat pose également d'autres problèmes comme celui des exigences à satisfaire pour une formation de qualité et du droit à la formation. Nous avons eu l'occasion de soutenir un organisme de formation naissant. Ses militants ont eu le souhait de répondre à un manque de réponse d'alphabétisation sur la région de Perpignan. Ces personnes se battent pour obtenir des financements suffisants pour pouvoir embaucher des formateurs qualifiés ou pour offrir des formations adéquates à leurs bénévoles très demandeurs de formation. La question du bénévolat interroge non seulement sur le statut des formateurs mais également, sur leur profil.

1.2. Profils actuels des formateurs du secteur social

Les diplômes ou cursus de formation de formateurs se sont multipliés depuis les années 1970 et 1980. Les formateurs sont de plus en plus diplômés. Une enquête menée entre 1982 et 1985 dans la région Nord-Pas-de-Calais⁹⁸ sur les stages

⁹⁵ ETIENNE S., "Enseignement du français : vers un renouvellement de la formation de formateurs, adapté à la complexité" in *La formation linguistique des migrants en France*, Paris, CLP, 2004, pp 25-29.

⁹⁶ GEFFROY M.T. *Lutter contre l'illettrisme*, Op. Cit. p28

⁹⁷ DANREY J., *Bénévolat et lutte contre l'illettrisme*. Dijon, Institut de recherche économique de l'éducation, Avril 1992.

⁹⁸ Laboratoire de sociologie du W de l'éducation et de l'emploi Dubarc C. dir. et al, *L'autre jeunesse : des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation Mutations*, PU Lille, 1987

jeunes soulignait que 81,4 % des formateurs avaient un niveau inférieur ou égal au bac. Depuis, une autre enquête menée en 1988-89 précise que les formateurs de niveau III (bac+2) représentent 61,6 % des effectifs. Au milieu des années 90, 76 % des formateurs sont des femmes, 48 % ont un niveau supérieur à la licence, 73 % : bac plus deux⁹⁹, le niveau III correspond parfois au DUFA (Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes). Il semble cependant, que leur formation initiale n'ait pas toujours un rapport direct avec le travail effectué même si, ces dernières années, on constate que le formateur est de plus en plus souvent un spécialiste formé à l'Université. C'est ce que nous constatons dès 2000 dans une enquête réalisée dans les AEFTI. Les formateurs disposant de la maîtrise FLE sont majoritaires dans les formations linguistiques. Une étude de janvier 2003¹⁰⁰ conduite dans la Région P.A.C.A auprès de 22 organismes répartis sur les différents départements, souligne que les formateurs débutants sont rarement formés aux réalités du terrain.

L'étude porte sur les différents dispositifs de formation : FLB, FBVS, FLPE, CPL et lutte contre l'illettrisme. Les caractéristiques des acteurs de la formation démontrent que la profession reste féminine, la moyenne d'âge est de trente ans. Les coordinateurs ou responsables pédagogiques sont souvent d'anciens formateurs. Il en est de même pour les directeurs. Le métier reste précaire puisque le CDD correspond à la durée des actions (3 à 6 mois) pour lesquelles l'organisme est financé, ou à une période « test d'observation ».

La pérennisation de l'emploi dépend aussi de la multiplicité des activités de l'organisme et de la polyvalence du professionnel. Ainsi, si un financeur propose un nouveau projet, comme par exemple, des cours pour femmes en milieu pénitentiaire, ou un travail de professionnalisation auprès de publics handicapés, le formateur devra s'adapter à la situation. L'étude confirme que les formateurs sont en majorité en possession d'un diplôme universitaire de niveau maîtrise et plus : plus de 70 % possède un niveau de maîtrise et 15 % un niveau plus élevé encore. Ces diplômes font partie principalement des sciences humaines. Leur nombre croissant semble représentatif d'une évolution du profil de formateur. Les diplômes professionnels recouvrent principalement les métiers de l'animation.

Madame Morisse fait remarquer qu'il y a une surreprésentation des formations universitaires dans les disciplines suivantes : Lettres, psychologie, Animation et Langues vivantes étrangères. Elle souligne que les formations en FLE et Sciences de l'éducation apparaissent ici sous représentées. 83 % des formateurs proviennent de secteurs professionnels différents de celui de la formation. Ils ont un itinéraire atypique. Ce profil n'est cependant pas vécu comme un handicap. Au contraire, la profession se construit aussi sur cette différence. Les différents parcours contribuent à l'émergence d'une identité professionnelle en rupture avec les activités militantes qui l'ont longtemps caractérisée. Martine Morisse constate que, la plupart du temps, l'on devient formateur par hasard ou par défaut. Seulement 33,3 % des formateurs ont suivi une formation initiale de formateur (AFPA, Université d'Avignon, CAFOC : Centre académique à la formation continue, Collège Coopératif). La formation initiale (par opposition à la formation continue) des formateurs embauchés semble étroitement liée à la politique de formation et de recrutement des organismes qui privilégie l'expérience. 28,6% de professionnels n'ont suivi aucune formation de formateur. Les formateurs ne disposent donc pas toujours de grilles d'analyse capables d'éclairer leurs pratiques.

Les personnes ayant de l'expérience sur le terrain ne sont pas toujours informées des avancées de la recherche. La majorité des formateurs interrogés a entre trois et dix ans d'expérience professionnelle en tant que formateur. Le fait que les parcours soient très variés peut permettre de constituer un fort potentiel de ressources humaines.

Les expériences professionnelles sont réinvesties dans le cadre du métier de formateur. Ainsi, nous avons rencontré d'anciens enseignants de l'Education Nationale, une enseignante de l'Université d'Alger, réfugiée politique, une attachée culturelle et bien d'autres personnes qui ont su justement allier leurs compétences antérieures à l'exercice de leur métier.

1.3. Les compétences nécessaires à l'exercice du métier

Cette question nous préoccupe depuis de longues années à travers notre expérience de formatrice contrainte d'exercer un travail proche parfois du métier d'assistante sociale ou de psychologue. Jusqu'où doit aller l'implication du formateur ? C'est une question qui se pose constamment dans nos fonctions actuelles de chargée de mission auprès d'une fédération d'organismes de formation (AEFTI). Dans le cadre d'une action de professionnalisation des acteurs de la formation, nous animons, en effet, un groupe de travail (CPP : comité permanent de professionnalisation) composé de responsables de formation (acteurs relais auprès des formateurs) pour tenter de formaliser ensemble une définition du métier de formateur. Ce travail, réalisé entre 2001 et 2002 a donné lieu à une publication¹⁰¹. Nous tentons un essai de définition du métier de formateur AEFTI. Le tronc commun est composé d'activités didactiques (contribution à la conception de la formation et mise

⁹⁹ D'après une enquête du FAS (Fonds d'Action Sociale : 1992 1993)

¹⁰⁰ MORISSE M., *Etat des Lieux des pratiques de formation linguistique*. Paris, CLP, Janvier 2003.

¹⁰¹ « Les fonctions des formateurs, essai de définition du métier de formateur AEFTI ». Hors série de la revue *Savoirs et formation* octobre 2002 33p.

en œuvre, formation linguistique, insertion préprofessionnelle et pré-qualifiante, insertion sociale). Les activités spécifiques concernent la médiation, la formalisation des compétences, le suivi des stagiaires ou l'animation d'un centre ressource. Les activités transversales incluent, par exemple, les relations extérieures, la fonction de veille et le lien avec l'environnement. D'une manière générale, on peut estimer que le champ de compétences d'un formateur peut être très étendu, il concerne l'animation, l'accompagnement et l'ingénierie. Les responsabilités exercées peuvent s'étendre à la participation au recrutement des collaborateurs ou à l'animation d'une équipe avec la coordination des actions de formation.

Un formateur doit être en mesure de disposer de nombreuses compétences. Celles-ci sont déclinées dans de nombreux ouvrages¹⁰². Les compétences techniques de base visent à définir un contenu pédagogique, transmettre des savoirs et des savoir-faire inscrits dans une progression pédagogique au moyen de techniques éducatives appropriées et à manipuler et mettre en œuvre les outils, matériels et équipements dans le cadre d'applications pédagogiques. Les enseignants formateurs doivent également participer à l'élaboration des programmes de formation et aux orientations dans le cadre de la politique d'action définie par l'organisme de formation. Il leur revient de diffuser de l'information auprès des publics ou d'entretenir des relations professionnelles avec l'environnement institutionnel et professionnel (représentation, participation à des congrès, colloques).

Les formateurs doivent savoir évaluer les parcours individuels, en assurer le suivi et établir les bilans et rapports de stages. Les compétences associées consistent à connaître l'environnement socio-économique de l'entreprise et son fonctionnement, les pratiques professionnelles du marché et leurs évolutions, ou à utiliser des équipements informatiques (EAO, multimédias, systèmes experts...).

Ce métier implique également la capacité à s'adapter en permanence à des publics divers, communiquer et faire passer un message, percevoir les besoins et réactions individuelles, réguler les phénomènes de groupe et pouvoir s'approprier de nouveaux contenus et de nouvelles techniques (cf. Annexe 8 A).

Les contenus d'une formation de formateurs portent généralement autant sur les dispositifs que sur les publics et la gestion des groupes. Actuellement, la plupart des formations proposées aux formateurs envisagent l'individualisation des parcours comme la solution à la complexité de la situation. Comme c'était le cas, par exemple, de la formation de formateurs de 1998 au CAFOC Aix Marseille.

Toutefois, selon les orientations des décideurs, les formateurs auront à se former différemment. À titre d'exemple, la plaquette 2003-2006 du dispositif national de formation des acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle FASILD est intitulée « Pour l'égalité de traitement, prévenir et réduire les discriminations sur le marché du travail et dans l'entreprise ». Le document propose des formations dans différents domaines. La démarche interculturelle est un thème récurrent des contenus de cette plaquette. On y trouve des modules tels que la « *sensibilisation des intermédiaires des services de l'emploi des secteurs publics ou privés pour prévenir les discriminations* ».

Le formateur, on le comprend, ne peut se limiter à l'aspect linguistique. Il doit tenir compte de la globalité de l'action, non seulement au niveau organisationnel des séances d'enseignement/apprentissage, mais il doit également être formé à la dimension institutionnelle des organismes de formation.

Ainsi, entre 2002 et 2003, nous avons participé à une commission de réflexion au centre ressource illettrisme de la région PACA pour une *démarche référentielle sur les métiers de formateurs*¹⁰³. À l'issue de ce travail, nous avons distingué les apports théoriques et méthodologiques, la pédagogie des savoirs de base et/ou l'acquisition d'une seconde langue, la gestion de parcours personnalisés au sein de groupes hétérogènes et fluctuants et l'intégration de l'activité de formation dans un ensemble complexe (du point de vue de l'apprenant et du point de vue de l'environnement économique et social). Toutes ces réflexions nous conduisent à penser que la question de l'accompagnement est une notion spécifique à la formation de base. Elle en est un point central qu'il convient d'étudier de près.

La notion d'accompagnement

La formation insertion apporte ceci de particulier, qu'elle envisage ses publics dans un cadre global, la notion de parcours se situe bien au-delà des limites des cursus envisagés dans les centres de Français Langue étrangère. La notion

¹⁰² Référentiel de formation et référentiel de compétences à l'usage des acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle lorsque l'exercice de leur activité vise l'intégration des publics migrants ou issus de l'immigration, Paris, FAS, janvier 1999/GERARD F., GAUTIER MOULIN P., "Les activités et les fonctions de la formation" in Les métiers de la formation des adultes. Centre Inffo 2000 pp 15-26/Fiches ROME /Les métiers de la formation des adultes. Centre Inffo 2000 pp 236-243/BOURDIN J., LANGLET M., "Des référentiels pour les métiers de la formation", Actualité de la formation permanente n°143 pp 82-94/"Les métiers de la formation et le référentiel d'activités par familles professionnelles". Extrait de « Les organismes de privé de formation » INTERFACE. La documentation française, 1998 pp 69-103

¹⁰³ "Une démarche référentielle de compétences de nos métiers. Pour une entrée dans la problématique de recherche de la définition « des métiers impossibles » que nous faisons". Document interne au CRI PACA.

d'accompagnement est cruciale. C'est une action transversale à la formation qui tient compte de l'extrême précarité de publics ayant des difficultés d'ordre psychologique, culturel, social, économique auxquelles ils se trouvent confrontés. Si cette fonction d'accompagnement social et professionnel est assurée par les partenaires du réseau, le fonctionnement organisationnel est souvent dévolu à l'organisme de formation. On demande aux organismes de formation de penser l'accompagnement en parallèle à l'acte formatif¹⁰⁴.

L'accompagnement vers l'emploi est le premier enjeu évoqué par les politiques publiques. La centration sur l'emploi répond aux exigences des financeurs mais également à la demande des publics eux-mêmes. Les formateurs sont confrontés à des obligations de résultats, en termes de maîtrise de la langue, mais aussi en terme d'orientation ou d'accès à l'emploi des personnes. La préparation à l'emploi est donc de plus en plus intégrée à l'action de formation linguistique. Les objectifs et les contenus de formations sont centrés sur l'emploi à travers l'acquisition d'un vocabulaire spécifique grâce à une formation professionnelle articulée à l'apprentissage du français, grâce également à la rencontre avec des professionnels, la connaissance de l'entreprise, une information sur les métiers ou la préparation au projet professionnel. Par ailleurs, l'organisme de formation s'efforce d'être l'interface entre la personne et l'entreprise et développe des compétences nouvelles de « formateur-médiateur à l'emploi ». C'est ce que souligne Marie-Chantal Duru dans son article : « Médiateur à l'emploi : pratiques, méthodes, compétences »¹⁰⁵.

L'insertion sociale est l'objectif principal de la formation de base. Les difficultés rencontrées par les publics occultent et rendent d'autant plus difficile la formation. L'organisme, à travers le formateur, doit s'adapter à ces problèmes et articuler les contenus didactiques, centrés sur l'apprentissage de la langue française¹⁰⁶, à l'acquisition de savoirs sociaux et professionnels et de qualités comportementales comme l'autonomie, la confiance en soi, la capacité de s'adapter.

La réussite des projets de certains publics en situation de précarité, d'exclusion, et d'illettrisme, nécessite la prise en compte de leur situation sociale. L'accompagnement global interroge sur ce qui précède, ce qui accompagne et ce qui suit la formation. Il faut alors de nouvelles compétences pour travailler davantage en équipes et envisager différemment les contenus.

Ce qui relève, en principe, de la responsabilité collective de la société, porte à présent davantage sur l'individu. Celui-ci doit trouver des solutions par lui-même et éventuellement avec un accompagnateur. A l'heure actuelle, il revient, bon gré, mal gré, au secteur social et à celui de la formation d'organiser l'accompagnement dans la résolution de difficultés. La polyvalence des formateurs permet de varier les réponses et de prendre en compte l'hétérogénéité des publics (publics FLE, analphabètes et illettrés) et de leurs attentes souvent liées à leur situation précaire.

Le repérage des difficultés (hébergement, insertion sociale, santé) permet un soutien vers l'autonomie dans les démarches des stagiaires. Le partenariat avec les structures spécialisées dans ces domaines est essentiel. Le projet du stagiaire est rarement limité à l'apprentissage de la langue. Celui-ci n'est qu'un moyen pour parvenir à une insertion sociale et/ou professionnelle. La priorité de l'organisme de formation est d'aider la personne à résoudre son problème afin de lui permettre de réaliser son projet¹⁰⁷.

Le métier de formateur exige une remise à jour des connaissances et des pratiques pédagogiques liées aux exigences et aux évolutions des publics auxquels il s'adresse. C'est la raison pour laquelle la dimension « d'accompagnement interculturel » y est centrale.

Depuis Janvier 1999, le FASILD¹⁰⁸ propose un référentiel de compétence à l'usage des acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle à destination de l'intégration des publics migrants ou issus de l'immigration.

Ce référentiel tient une place importante dans l'évolution du statut du formateur vis-à-vis de ses compétences. Il lui est désormais demandé d'avoir une capacité spécifique (rarement formulée explicitement jusqu'alors dans ses missions), à savoir qu'il doit être en mesure de gérer les échanges entre lui et les publics issus de différentes cultures. Concrètement, on

¹⁰⁴ ETIENNE S., Coord. « L'accompagnement en formation » Hors Série de Savoirs et formation. Juin 2004, 56p. pp 5-14

¹⁰⁵ DURU M-Ch., Médiateur à l'emploi : pratiques, méthodes, compétences, Paris, Ministère de l'emploi et de la solidarité, DPM, FSE. CLP Pic Emploi Intégra 1997-1999

¹⁰⁶ PUREN Ch., in Etudes de Linguistique Appliquée, n° 134, avril juin 2004, 250p. indique que : « *La langue n'est plus conçue principalement comme langue de communication, mais comme langue d'action, la communication langagière n'étant plus un objectif en soi, mais l'un des instruments au service de l'action sociale* ».

¹⁰⁷ La plupart des organismes à visée insertion proposent, en plus de leurs formations, des cellules d'appui à l'insertion sociale en lien avec les partenaires. Ceci permet de mettre en place les articulations nécessaires entre les différents dispositifs complémentaires.

¹⁰⁸ Janvier 1999, FASILD Direction Formation Emploi Référentiel de formation et référentiel de compétence à l'usage des acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle

lui demande de toujours savoir reconnaître les compétences des apprenants, de s'investir dans l'interaction, de s'interroger sur les représentations et sur l'environnement, et d'organiser l'action en partenariat dans une approche interculturelle. Cette approche consiste à admettre une certaine conception de l'intégration : processus dynamique et interactif. Ceci amène la mise en place d'espaces interactifs susceptibles de favoriser les échanges interculturels. Ces échanges ont pour objectif, pour le FASILD, de lutter contre les discriminations et d'assumer ainsi une réelle formation éducative et civique.

Les trois principales compétences mobilisées par le formateur peuvent se résumer à des actions d'animation, d'accompagnement et d'ingénierie. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la présentation de l'outil de professionnalisation (FPA : Formateur Pour Adultes) conçu par l'AFPA¹⁰⁹. Ces trois grandes compétences se répartissent de façon plus ou moins équilibrée dans une action de formation, c'est ce que nous avons pu remarquer en étudiant les différents référentiels de métier (ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois, CAFOC, CIDJ : Centre d'Information et de Documentation Jeunesse...).

Notre participation à un groupe de travail animé par Martine Morisse au CRI de la Région PACA (2004) sur la professionnalisation et la validation des acquis de l'expérience des formateurs en formation de base n'est pas un hasard. Ce domaine nous préoccupe depuis longtemps. Ce travail partenarial vise la mise en place d'une option « illettrisme » à la licence professionnelle « formateurs d'Adultes » de l'Université d'Avignon (cf. annexe 8 C e). Ce diplôme d'Etat est accessible par la formation continue et financé par la Région. Diplôme lié au DUFRES (Diplôme Universitaire de Formateur-RESPonsable d'action de formation) (cf. annexe 8 C d). La nouvelle identité professionnelle des formateurs se situe à la fois dans des champs d'intervention politique, sociale et didactique, tout en s'affirmant dans un modèle pédagogique qui se veut éloigné du modèle scolaire. Depuis longtemps, nous avons la conviction que s'il existe de nombreuses formations de formateurs, (cf. annexe 8) aucune n'est, à l'heure actuelle, apte à couvrir l'ensemble des besoins des formateurs.

1.4. Les besoins exprimés par les formateurs

Dans son rapport, *Etat des lieux des pratiques de formation linguistique*, Martine Morisse fait remarquer que les demandes des formateurs sont souvent très précises. Elles portent sur des formations à la pédagogie précisément pour l'intervention auprès de personnes peu scolarisées, sur l'enseignement/apprentissage de l'oral avec des personnes de niveaux différents et d'origines différentes, sur l'individualisation des parcours, l'ingénierie, l'analyse et l'échange de pratique, la création de ressources pédagogiques, la connaissance des publics ou encore sur les nouvelles technologies.

Une enquête que nous avons réalisée en mai 2003 auprès d'une trentaine de formateurs renforce ces priorités dans la demande. Il s'agit par exemple de capitaliser des outils déjà produits par l'organisme, d'échanger sur des pratiques et des méthodes utilisées par d'autres formateurs, de produire des outils à un niveau interne, de construire des démarches et des outils d'évaluation, de savoir évaluer la progression des personnes et de s'interroger sur la façon d'individualiser la formation avec des groupes hétérogènes (Publics alpha, FLE, illettrisme). Nous avons construit un projet de professionnalisation des AEFTI dans ce sens.

Le 24 novembre 2003, Martine Morisse est venue faire la restitution d'une nouvelle enquête ayant pour but d'effectuer une analyse des besoins de formation des formateurs de la Région PACA intervenant dans les actions de formation de base. Selon elle, on peut estimer que les besoins exprimés par les formateurs tournent autour de plusieurs champs de compétences. Le premier est lié aux capacités relationnelles. Elles sont en effet très particulières en formation de base, le travail avec les jeunes est spécifique et parfois conflictuel. Les relations d'enseignement/apprentissage avec les adultes tournent souvent autour d'un rapport affectif agréable mais complexe à gérer. Le second champ de compétence est lié aux compétences didactologiques, au sens que leur donne Robert Galisson. Ce sont non seulement les compétences didactiques mais également la prise en compte du milieu : ici l'insertion professionnelle. Un autre domaine est également évoqué, celui de l'ingénierie de formation (participation à l'ingénierie de formation, démarche de qualité et exigences rédactionnelles).

Plusieurs grandes tendances se dégagent parmi les besoins exprimés. Ce sont, d'une part, une pédagogie de la motivation, se centrant principalement sur l'activité relationnelle et sur l'intérêt de l'apprenant, d'autre part, une approche « techniciste » de la langue travaillant les éléments linguistiques séparés parfois des pratiques langagières et communicatives (le stagiaire est sollicité pour acquérir des éléments linguistiques s'inscrivant dans une activité langagière, qui n'est pas travaillée en tant que telle). Il en ressort parfois, une impression de « navigation à vue », pour définir des progressions et une démarche évaluative. Après avoir posé le cadre, défini les objectifs, les formateurs n'ont pas toujours de fil conducteur pour guider leur action si ce n'est motiver les apprenants par leurs activités. Leurs conditions de travail s'avèrent difficiles.

¹⁰⁹ Présenté le 24 mars à la DRAFPA

1.5. Formateur : une contractualisation précaire

Les formateurs sont les éléments clé des dispositifs de formation. La variété de leurs statuts et de leurs profils est à l'image de celle des organismes qui les emploient. On a vu que les bénévoles sont encore présents en formation. Les vacations et les contrats à durée limitée restent fréquents. Le statut est souvent précaire. Il est vrai que les dispositifs mis en place sont éphémères et se transforment presque annuellement, de sorte que les directeurs ne peuvent pas toujours assumer la pérennité de l'emploi. Les organismes doivent constamment renouveler leur personnel et faire appel à des personnes qui acceptent ces conditions de travail incertaines.

Le métier de formateur est très complexe et ses conditions de travail sont difficiles. Pour l'heure, la seule protection des formateurs, en termes de reconnaissance de statut, est la convention collective des organismes de formation. Elle date du 10 juin 1988 (n° 375/88 étendu par arrêté du 16 mars 1989 N° 3249¹¹⁰) (cf. Annexe 8 B). L'accord du 11 juillet 1994, signé en Région PACA tient compte des négociations sur l'évolution des carrières et veut contribuer à développer la professionnalisation du secteur de la formation et la qualité des prestations. Un groupe de travail s'est réuni en commission mixte le 23 novembre 1993 pour analyser les métiers de la formation et l'évolution professionnelle afin d'identifier les compétences à mettre en œuvre, d'éclairer l'application de la grille et de proposer des outils d'évolution dans les emplois. La politique sociale mise en œuvre par l'organisme de formation doit reconnaître l'évolution des métiers. Elle s'appuie sur la reconnaissance des compétences permanentes réellement exercées à la demande de l'employeur afin de permettre la réalisation de parcours de progression professionnelle.

Les critères facilitant le classement sont : l'autonomie, la responsabilité, la formation, l'expérience professionnelle, la polyvalence ou l'approfondissement dans une spécialité¹¹¹.

Les formateurs se plaignent de leurs conditions de travail et particulièrement à propos de l'alourdissement de leurs tâches par la fonction d'accompagnement. La répartition des heures est officiellement la suivante : Plein temps : 27 heures 18 de Face à Face Pédagogique¹¹² (FFP) et 11 heures 7 de "Préparation" (siglée : PRAA). Néanmoins, dans certains organismes de formation, le temps PRAA inclut des activités d'accueil social (préparer des CV, proposer parfois une aide sociale, contacter des référents sociaux, participer à des réunions...).

Ces activités laissent alors peu de place à la préparation du FFP. Il arrive que le formateur ampute son temps de congé pour effectuer ses préparations. Les rémunérations sont déterminées dans le respect du salaire minimum, un formateur gagne en moyenne 1000 € par mois. On constate cependant, qu'il existe d'importantes disparités d'une région à l'autre. Ainsi un formateur embauché au niveau E peut toucher un salaire net de plus de 1200 € par mois à Lyon avec un baccalauréat plus quatre ans d'études, son temps de préparation peut s'effectuer où bon lui semble (cf. annexe 8 B).

Pour le même emploi, un formateur titulaire d'un niveau baccalauréat plus 5 ans peut être embauché à Marseille avec un statut D1 (formateur débutant soit 1000 € par mois) alors qu'il possède une bonne expérience dans le secteur. Son temps de PRAA doit impérativement se faire sur place, et il comprend de l'ingénierie de formation mais aussi de l'aide sociale individualisée auprès de personnes extérieures à son cours et des réunions. Les candidatures sont nombreuses. De fait les formateurs se voient contraints de consentir à des conditions de travail pourtant inacceptables. Pour autant, peut-on blâmer les directeurs de ressources humaines de calculer au mieux pour ne pas avoir à dépasser les limites budgétaires ? Il est clair que la formation de base n'a pas toute l'attention institutionnelle et sociopolitique qu'elle mérite.

Jusqu'à ces dernières années, aucun niveau spécifique n'était exigé en formation. Aujourd'hui, les financeurs sont de plus en plus regardants et vérifient les diplômes des formateurs en même temps que les démarches qualité entreprises par les organismes. La mutation des mouvements sociaux en systèmes de formation compétitifs s'accompagne nécessairement d'effets de professionnalisation.

La standardisation des entrées et sorties, le contrôle de la qualité, la qualification des formateurs, la rationalisation des coûts, la multiplication des ressources en sont des éléments inhérents.

¹¹⁰ Ici V° édition

¹¹¹ D'après le Ministère de l'emploi et de la solidarité : Convention collective Nationale Organismes de Formation n°3249, 5° édition, mai 1998, pp 57.

¹¹² "Par le FFP, il faut entendre toute période pendant laquelle le formateur fait acte de formation en présence de ses stagiaires. Ainsi, ne constituent pas du temps de FFP les périodes de conception, de recherche, de réunions pédagogiques, de préparation personnelle ou matérielle des stages qui n'ont pas lieu en présence des stagiaires. (...) En revanche, le suivi pédagogique des actions de formation impliquant des rapports avec les clients, est assimilé à du PRAA"

1.6. Quelques facettes du métier d'enseignant de FLE et les conditions de travail

L'enseignant FLE, subit également l'évolution contextuelle et son métier est pareillement en mutation constante. Les organismes de formation sont le plus souvent soumis à la loi 1901, alors que les centres de langue de FLE, publics et/ou privés, s'apparentent à des entreprises privées soumises aux lois du marché. Les salariés sont majoritairement sous contrat à durée déterminée.

Il existe là aussi une grande variété de statut et une relative précarité de l'emploi. Ceci s'explique en partie par le nombre fluctuant d'étudiants inscrits, mais aussi par les variations incessantes du contexte socio-économique. A cela s'ajoute le fait que les apprenants doivent être au minimum quinze dans les classes. C'est le cas également en formation de base, ce qui rend plus difficile une exigence de qualité.

La majorité des centres exige de la part des futurs enseignants, une formation universitaire en didactique du FLE ou en Sciences de l'éducation. Les établissements répertoriés dans le guide mondial des centres de français (Ulysse), exigent un minimum de formation générale. Une expérience d'enseignement semble être un sérieux atout pour exercer. Cependant, il n'existe pas d'équivalent IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) pour l'enseignement du FLE. Seule, la maîtrise FLE propose des stages pour ses étudiants. Bien qu'elle se veuille une maîtrise à finalité professionnelle, elle n'a pas pour objectif d'assurer des débouchés complets. Il faut admettre, qu'en France, les places d'enseignants FLE en centre ou à l'Université sont de plus en plus rares alors que d'autres facettes du métier apparaissent. Il en est ainsi pour les enseignants de FLS au collège ou au Lycée et pour les formateurs. Il s'agit de considérer dès lors, que le métier d'enseignant FLE est multiple. La formation de ces enseignants doit en tenir compte. L'élaboration d'une véritable formation assortie d'un titre ou d'un diplôme permettrait de donner à ces enseignants le statut qu'ils méritent.

Lors de son allocution au Colloque « Maîtrise de la Langue » les 14 et 15 janvier 2003 à Paris, Chantal Forestal a pu rappeler que 68 % des enseignants dans les centres de langue du secteur public sont des non titulaires (vacataires ou contractuels). Les contrats de coopération en CDD (Contrat à Durée Déterminée) du Ministère des Affaires Etrangères n'incluent ni la retraite, ni le chômage. Il existe également des contrats locaux.

Les rectorats recrutent de plus en plus de stagiaires de maîtrise FLE, sous contrat. Madame Forestal souligne avec raison, qu'en l'absence de statut et de reconnaissance de leur formation, les enseignants sont considérés comme des « non-spécialistes » et des « non professionnels » alors même qu'on leur demande de maîtriser une multitude de compétences (créer leurs propres outils ou répondre à la diversité des situations et des publics). Les enseignants du secondaire, qui travaillent avec des enfants relevant du FLE ou du FLS, se forment généralement à l'université. Ils obtiennent un diplôme comme la licence, la maîtrise ou le DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies)¹¹³.

Ils disposent généralement d'une forte expérience dans le domaine de l'enseignement et peuvent parfois regretter que les cours à l'université ne correspondent pas toujours à une intégration scolaire. En effet, si les cours FLE permettent d'appréhender la langue de manière très ouverte, il n'en reste pas moins, que la question des savoirs scolaires est une particularité dont il faut tenir compte. Il n'existe pas d'approche spécifique pour cette situation. En ce sens, c'est un problème qui se rapproche de l'enseignement du Français aux personnes primo arrivantes analphabètes ou de celles qui relèvent du FLE.

Concernant les enseignants FLE en centre, on note là encore un décalage entre le niveau de formation et les débouchés professionnels. Les conditions de travail des enseignants en FLE sont toutefois relativement meilleures que celles des formateurs puisqu'ils travaillent en moyenne 18 heures par semaine et bénéficient des congés de l'Education Nationale.

Le salaire reste encore supérieur à celui du formateur puisqu'un enseignant FLE touche en moyenne de 1500 € à 1700 € par mois. Dans les centres de FLE privés, les conditions de travail des nouveaux arrivés se sont aggravées. Ils sont soumis à une exigence de rentabilité et le contrôle est effectué par un responsable pédagogique qui, dans la plupart des cas, n'est pas un professionnel.

En organisme de formation à visée insertion, le formateur est soumis aux exigences du cahier des charges et à une obligation de résultats. On lui demande de rendre des comptes sur les débouchés de ses stagiaires à la fin des stages. Peu importe que ce soit un véritable emploi ou une activité transitoire.

On trouve donc des différences et des points communs entre les formateurs et les enseignants de FLE. Comment envisager ces éléments dans l'élaboration d'une certification commune ?

Il y aurait sans doute lieu de se pencher sur la création d'un diplôme comme un CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) de FLE qui assurerait une valorisation du métier. En effet, les étudiants de la

¹¹³ Ces diplômes n'entrent pas officiellement en ligne de compte dans leur carrière, sauf pour quelques points au barème.

mention FLE en licence cherchent avant tout à passer un CAPES ou à rentrer à l'IUFM. Ceux qui suivent des formations continues le font uniquement dans une démarche individuelle. La mention FLE n'est souvent qu'un complément à une licence de langues vivantes ou de sciences du langage.

Trop souvent, le FLE n'est considéré que comme une filière complémentaire. Il semble que dans une perspective de formation d'enseignants/formateurs, la didactique du FLE et plus précisément, la didactologie des langues et des cultures pourrait prendre une autre dimension. La deuxième partie de cette thèse démontrera en quoi cette discipline est impliquée dans la formation de base et proposera des pistes de travail concrètes.

Une réflexion sur les savoirs et savoir-faire à acquérir doit être menée dans les trois domaines : L'alphabétisation, la didactique de l'oral en FLE, la didactique de l'écrit avec des personnes en situation d'illettrisme. La formation de formateurs devrait couvrir deux domaines qui interagissent : une connaissance de l'environnement socio-économique, une formation à l'alternance. Il faudrait également permettre aux formateurs d'analyser les modalités de lecture et d'écriture en rapport avec leur action professionnelle. Nous reviendrons ultérieurement sur les contenus d'une formation de formateurs. La situation actuelle des formateurs est pour le moins précaire. Il était important d'en comprendre les raisons.

Cette présentation des conditions actuelles de la formation à travers le statut des formateurs montre, s'il en était besoin, à quel point il est important, aujourd'hui, de traiter de la question de l'enseignement du français aux adultes de manière globale.

La formation des formateurs est sans conteste l'un des points clefs de la qualité de la formation. C'est la raison pour laquelle nous fournirons quelques propositions en seconde partie de ce travail.

Nous pensons qu'il devient urgent de repenser la formation. Notre travail sur le terrain est issu d'une formation universitaire riche d'enseignements. Il nous apparaît que **la solution formative peut émerger de la didactique du FLE**. Nous verrons dans la seconde partie de ce travail, quelles peuvent être les pistes à privilégier.

2. L'offre de formation à destination des enseignants formateurs

Le professionnalisme des formateurs est évolutif puisque au-delà des compétences pédagogiques et disciplinaires, c'est leur aptitude à comprendre le système social et technique dans lequel s'insère leur activité qui est mise en avant. C'est ce à quoi invite la DLC dans sa prise en compte du milieu instituant et du milieu institué. Les compétences psychosociologiques et anthropologiques mais aussi, la gestion des liens institutionnels et partenariaux, font désormais partie du travail du formateur. Elles permettent d'assumer la mise à distance du travail de terrain.

La formation des formateurs se définit et se spécifie par son public, ses démarches, ses visées et ses références. Elle est en cela bien différente de celle des enseignants de FLE dans les centres universitaires.

2.1. Evolution des contenus des formation de formateurs

La formation de formateur est ambitieuse puisqu'elle tend, au-delà de l'acquisition d'un savoir, à l'apprentissage d'un savoir-faire constitué de conduites et de pratiques et au développement d'un savoir être renvoyant à des attitudes qui permettent à l'apprenant/formateur d'élargir son champ d'action. Les contenus de la formation des formateurs évoluent en fonction de la conjoncture sociopolitique, des besoins sociaux des stagiaires et des avancées de la recherche universitaire dans les différents domaines des sciences humaines.

Au milieu des années 70, la formation dispensée dans le cadre associatif, est à dominante linguistique¹¹⁴. Le secteur concernant les migrants profite des nouveautés de la didactique des langues étrangères, comme le montre le document : « Fatima ne lave plus la salade : guide pour la formation des migrants¹¹⁵ » qui ironise sur les stéréotypes culturels et les structures linguistiques des méthodes traditionnelles. L'apprentissage du français pour les migrants constitue un terrain privilégié d'application des nouvelles méthodes fonctionnelles et communicatives. On donne une place importante à l'apprenant et à ses besoins. L'évolution de la formation professionnelle interdisciplinaire du début des années 80 permet, grâce à la psychologie cognitive, de mettre l'accent sur la manière d'apprendre. Les ARL (Ateliers de Raisonnement Logique) et les PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) visent la qualité du raisonnement ainsi que des comportements affectifs.

Si les formations de formateurs de la fin des années 80 se préoccupent toujours de la didactique, elles intègrent la nécessité d'aborder l'insertion professionnelle à travers des thèmes comme l'initiation à la pédagogie de l'adaptation

¹¹⁴ Alors qu'à l'AFPA, on forme les formateurs à la formation professionnelle au bâtiment, métallurgie Electricité.

¹¹⁵ JANOT M-T., LECLERC V., OBLED B., Fatima ne lave plus la salade "guide pour la formation des migrants". Bruxelles, Édition contradiction, 1985

professionnelle¹¹⁶ et la pédagogie appliquée. Elles se rapprochent également de la formation professionnelle puisqu'elles intègrent la fonction d'information, d'évaluation pour l'orientation et le projet professionnel.

Durant cette période, on s'intéresse également à l'animation de groupes et à l'analyse de la relation formateur/formé. Enfin, on interroge le formateur sur son nouveau rôle de médiateur avec des thèmes comme la communication externe et l'intervention en entreprise ou la communication interne avec comme approche " l'analyse transactionnelle¹¹⁷ " et le questionnement sur la relation dans une équipe de travail et l'adaptation au dispositif.

Parallèlement, on a vu naître l'élaboration, dans le cadre des formations de formateurs, de dossiers interdisciplinaires avec un décloisonnement des matières. Pour ce qui est de l'enseignement du français, le débat autour de la lecture et l'utilisation de nouveaux outils naît vers 1985, notamment grâce aux travaux de l'Association Française de Lecture et à l'idée qu'il existe deux manières d'apprendre selon un modèle ascendant ou descendant.

Du côté de la formation professionnelle, les grands thèmes sont fonctionnels. Ce sont " les programmes jeunes ", la " réinsertion dans l'emploi des chômeurs de longue durée " qui ont également besoin d'une formation linguistique. C'est d'ailleurs à cette même époque que l'on " découvre " la notion d'illettrisme. Formation professionnelle et insertion étant désormais liées, les publics rencontrés en formation sont hétérogènes.

Pour répondre à cette situation, les formations de formateurs visent l'organisation d'itinéraires individualisés, l'articulation avec l'entreprise et une pédagogie de l'accompagnement, que l'on peut qualifier de pédagogie du projet. Nous y reviendrons. Les contenus de formation sont déclinés sur la base de ce projet. À partir de là, les documents pédagogiques circulant dans les organismes de formation sont presque exclusivement centrés sur l'apprenant et s'appuient sur l'individualisation. D'après Martine Morisse,¹¹⁸ l'individualisation renvoie à des conceptions différentes chez les formateurs telles que la réalisation de contrats pédagogiques, l'alternance entre l'individu et le collectif. La formation doit s'assurer aussi de l'accompagnement au niveau cognitif et culturel, avec la nécessité d'intégrer de façon plus affirmée l'évaluation dans la conduite de l'action.

Dans le même temps, l'apparition des nouvelles technologies ouvre la voie à une formation aux EAO (Enseignements Assistés par Ordinateurs). Ces outils permettent précisément d'apprendre de façon plus " autonomisante " et plus " individualisante ". Les formateurs créent et exploitent des didacticiels qui n'ont souvent rien de révolutionnaire quant à la méthodologie. Robert Galisson observe que les sigles fréquents dans les discours relatifs aux usages des technologies comme TIC, NTIC entretiennent des rapports approximatifs avec l'expression « Technologies pour l'éducation ». Or, ils n'entretiennent que de lointains rapports de voisinage avec l'éducation. Robert Galisson estime que l'information et la communication peuvent fort bien ne jamais déboucher sur l'éducation, et même lui tourner le dos¹¹⁹. C'est la forme d'utilisation qui change.

Les « nouvelles » technologies deviennent incontournables, pour exemple, le 10 février 2003, Jean-Luc Harousseau, (Président du Conseil Régional du pays de Loire) inaugure à Nantes l'Université virtuelle en présence de François Fillon alors Ministre des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité et de Luc Ferry, alors Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche.

Corrélativement, les rapports transnationaux se multiplient et l'on vise la coopération internationale. Le Conseil de l'Europe draine de nombreuses orientations didactiques et l'interculturel est devenu un thème central. La commission européenne veut également développer le rôle des universités et lance en février 2003 une commission de consultation sur le sujet de l'interculturalité¹²⁰.

¹¹⁶ Une des premières formations de formateurs menée par l'Agence Nationale de Développement de l'Education Permanente créée par le Ministère de l'Education en 1985, propose d'analyser les principaux aspects pédagogiques à prendre en compte pour construire des actions de formation appropriées.

¹¹⁷ Théorie et méthode de psychologie sociale, l'analyse transactionnelle relève du mouvement de la psychologie humaniste issue de Carl Rogers et Abraham Maslow. C'est une théorie de la communication qui permet d'analyser les systèmes et les " organisations ". De comprendre l'individu et d'en faire une description en tant que personne sociale. Elle permet, à partir de l'analyse structurale du sujet, de l'étude psychodynamique des relations interpersonnelles, ou transactions, de prendre conscience de son fonctionnement avec autrui.

¹¹⁸ MORISSE M., « La formation linguistique : évolution d'un métier et formes de socialisation professionnelle » in *La formation linguistique des migrants*, Paris, CLP, 2004 pp 17-24

¹¹⁹ GALISSON R., GALISSON A., « Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation : au nom du père : la disciplinarité, au nom du fils : l'opérationnalité » in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 134, avril-juin 2004, pp 137-158

¹²⁰ http://europa.eu.int/comm/research/consultations/list_en.html

Les organismes de formation, et notamment les petites structures entreprennent de s'adapter aux changements en maintenant leur philosophie, mais cette tâche est de plus en plus complexe. Les formations de formateurs en France, sont très nombreuses (cf. annexe 8 C). Le site du Centre Inffo en recense plus de 260. Elles ne sont pas toujours certificatives et se déroulent généralement sur de courtes durées. Le Cirffi Crapt : Centre de ressources documentaire présente environ 300 formations universitaires (essentiellement en Sciences de l'éducation) et une soixantaine de formations ouvertes à distance.

Actuellement, la tendance imposée par le contexte mondial est à la formation tout au long de la vie. La qualification d'adultes voit se développer de nouvelles formes d'apprentissage. La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) vient d'un cheminement naturel de la diversification des formes d'apprentissage et s'inscrit dans le mouvement de développement de la communauté économique et éducative européenne. Elle permet de reconnaître les compétences élaborées en dehors des dispositifs normés. Dans ce cadre, les formateurs peuvent faire reconnaître leurs compétences à travers la présentation du titre de *Formateur Pour Adultes* (FPA) de l'AFPA. Ce titre comporte trois unités de compétences professionnelles (Animation, accompagnement, ingénierie) qui donnent lieu chacune à un certificat de compétence professionnelle.

La didactologie des langues et des cultures prône la formation d'acteurs de terrain, quels que soient leurs niveaux. La motion présentée et votée au congrès du SNESUP (Syndicat National de l'Enseignement Supérieur) par Chantal Forestal, en mars 2003 permettra sans doute de faire avancer les choses. Il est important, en effet, que cette branche de l'université puisse former non seulement de futurs enseignants de FLE à l'étranger, de FLS en France à l'Education Nationale mais aussi, des formateurs travaillant auprès d'adultes illettrés, analphabètes, FLE, FLS dans le cadre de la formation à visée insertion. Cette perspective implique que les représentants de la DLC admettent et revendiquent la possibilité de former tous les enseignants de français langue étrangère ou seconde.

La formation devrait alors présenter un tronc commun et des unités de valeurs spécifiques afin de répondre aux différentes facettes du métier. L'Université est déjà impliquée dans cette voie, depuis notamment, la mise en place du LMD (Licence Master Doctorat). Les objectifs du LMD sont de favoriser leur lisibilité au niveau international et de permettre aux étudiants plus de mobilité. C'est le cas de la formation Dirigée à Saint Etienne par Christian Puren, Directeur du Département FLE au CEDICLEC (Centre d'Etude en Didactique Comparée des Langues et des Cultures). Dans le cadre du prochain passage au système européen, « LMD », le Département de FLE a déposé le projet de création de deux « Masters 2° année Recherche » (ex DEA), l'un de FLE et FLS, l'autre de « Didactique scolaire des langues-cultures ».

2.2. Évolution de la discipline FLE dans l'organisation de ses diplômes

En 1982 Alain Savary alors Ministre de l'Education Nationale met en place une commission de réflexion sur la situation du FLE en vue de proposer des améliorations.

Cette commission, une fois mise en place, décide de porter son effort sur deux axes majeurs. D'une part, la création d'un diplôme spécifique pour les étrangers confirmant leurs compétences acquises en français. Ce diplôme¹²¹ est composé d'unités capitalisables recevables dans tous les pays, sous la responsabilité de l'ambassadeur de France. D'autre part, elle organise des filières universitaires nationales de didactique du FLE qui ouvrent le champ de la discipline et qualifient les enseignants. Est proposée la mention FLE au niveau licences en Sciences du Langage, Lettres Modernes ou Langues Vivantes Étrangères.

Enfin, dès 1983, dans la plupart des universités de Sciences Humaines, une Maîtrise de didactique du FLE à finalité professionnelle, incluant des stages obligatoires, est créée ainsi qu'un DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies). La discipline trouve sa première légitimation même si elle reste encore dépendante de la linguistique.

Des diplômes nouveaux orientés vers une didactique plus autonome sont créés dès 1985 à l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle comme le DEA de "Didactologie des langues et des cultures " sous la direction de Robert Galisson. Cette nouvelle discipline est fondée sur l'hypothèse que le champ de la discipline est le lieu de convergence d'un grand nombre de sciences humaines telles que la littérature, la sociologie ou les sciences de l'éducation. Il y a maintenant plusieurs années que le FLE est devenu une discipline d'intervention qui privilégie la recherche-action. Les enseignants des centres de FLE sont reconnus à la fois comme acteurs de terrain et chercheurs. Les centres universitaires deviennent en majorité des centres d'observation et d'applications pour la formation des futurs enseignants.

Le DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) créé par Louis Porcher prend en compte des domaines comme l'édition, les médias, la commercialisation, les politiques linguistiques. Louis Porcher préconise sans succès de créer un

¹²¹ Il s'agit du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) qui comprend les six premières unités du cursus et du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française).

Le décret de juin 1985 est ratifié par Jean-Pierre Chevènement. Les examens ont lieu dans le monde entier, ils sont contrôlés à Paris par le directeur du CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques).

CAPES de FLE. L'idée n'est pas abandonnée et certains ténors de la DLC, comme Madame Forestal, Monsieur Galisson ou Monsieur Puren, s'efforcent de faire avancer l'idée de CAPES FLE/FLS. En effet, si l'accès à la formation d'enseignants de FLE à l'Université est facilité dans de nombreuses filières, il n'existe jusqu'à ce jour aucune certification professionnelle qui permette une réelle reconnaissance statutaire et institutionnelle. Dans la fonction publique, les CAPES traditionnels de langues vivantes ou de lettres ne s'intéressent pas aux besoins actuels en Didactique du FLE. Ils privilégient les savoirs linguistiques et littéraires alors que le secteur a besoin de savoir-faire contextualisés. La mise en place du LMD (Licence Maîtrise Doctorat) et la polémique qu'elle suscite permet sans nul doute de faire avancer le domaine dans le sens d'une réponse aux réels besoins de professionnalisation qui s'impose au secteur.

2.3. Quelques diplômes de la formation continue pour enseigner le français en formation de base

Dans le champ de la formation de base, l'approche adoptée par les centres de formations s'inspire à la fois du FLE et des Sciences de l'éducation. Les apports du CUEEP (Centre Universitaire Economique d'Education Permanente, Université des sciences et technologies), de Lille I sont incontestables pour ce champ. Il s'agit du premier centre universitaire à se préoccuper de l'alphabétisation. Ces derniers temps, d'autres centres ont ouvert des certifications accessibles par la formation continue comme le DUFA (Diplôme Universitaire de formateur pour Adultes), le DIFLE (Diplôme Universitaire de Didactique du FLE) ou encore le DUDILA (Diplôme Universitaire Didactique Illettrisme et Analphabétisme) dont on reparlera dans les pages suivantes.

Dans le domaine de la formation de base, les niveaux IV à I sont le plus couramment demandés par les responsables d'organismes de formation (Bac à Bac + 5 dans les disciplines concernées). Les recrutements privilégient également une expérience professionnelle confirmée. Nous l'avons déjà souligné, aucune formation spécifique n'est exigée/exigeable pour exercer le métier de formateur. Il existe actuellement un mouvement général vers la professionnalisation par la certification et notamment à travers des diplômes spécifiques.

Le DUFA (Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes), tel qu'il est organisé par exemple, au CUEEP de Lille, a pour objectif de fournir aux participants des connaissances ou des méthodes leur permettant de décrire, questionner, analyser des pratiques de formation (dans leurs dimensions didactiques, pédagogiques, technologiques et institutionnelles). Les étudiants apprennent à s'orienter dans le champ des Sciences Humaines et de l'Education afin d'en mobiliser les apports nécessaires à leurs activités professionnelles. La formation est centrée sur des capacités à mobiliser l'expérience personnelle, des méthodes d'analyse et des techniques d'intervention, pour élaborer des situations et des dispositifs de formation. Cette formation vise l'analyse des pratiques de formation et les apports des sciences humaines à la formation d'adultes.

Deux spécialités professionnelles sont proposées. Les "formateurs pédagogues" sont chargés prioritairement de la conception et de l'animation des séquences et des situations de formation et les "formateurs responsables de formation" sont chargés de l'élaboration et de la conduite d'actions ou de dispositifs de formation.

Il existe d'autres diplômes reconnus dans la profession, c'est le cas, par exemple, du DIFLE (Diplôme Universitaire de Didactique du FLE) accessible par la formation continue à l'université de Lyon 2. La formation s'adresse à des professionnels, généralement en exercice dans les secteurs concernés par l'enseignement FLE, pour leur fournir un renforcement de leur spécialité sanctionné par un diplôme universitaire pouvant donner accès à la Maîtrise FLE. Ce diplôme est constitué de deux modules en unités capitalisables : la formation de base (« Initiation méthodologique et didactique », « outils linguistiques et pragmatiques », « connaissances des publics ») et la formation complémentaire (« Approfondissement méthodologique et didactique », « formation à l'interculturel », « apprentissage d'une langue inconnue »). Le DUDILA (Diplôme Universitaire Didactique, Illettrisme et Analphabétisme) de Lyon 2 développe une compétence d'intervention dans ce secteur par une réflexion coordonnant divers savoirs (psychologique, sociologique, linguistique et didactique) et une évaluation de mise en pratique adaptées à un public peu scolarisé.

Le CIEF (Centre International d'études françaises de l'Université Lumière Lyon 2) est spécialisé dans l'accueil et la formation linguistique et culturelle des étudiants et stagiaires non francophones de l'université. Il propose également, en formation continue, deux diplômes d'université qui sont le DIFLE ou le DUDILA.

Certaines formations diplômantes de formateurs sont très coûteuses. Ainsi, l'Université René Descartes (Paris V) propose des formations spécialisées dans le domaine de l'illettrisme en centre de formation continue et particulièrement un diplôme intitulé " Illettrismes et apprentissage ". C'est Alain Bentolila qui en est à l'origine.

La formation s'adresse à des formateurs de niveau bac + 3. Elle est d'une durée de 174 heures et 24 heures de stage pratique et ne coûte pas moins de 1356 € et 130 € de frais d'inscription. On comprend dès lors que les principaux bénéficiaires de ces formations soient les formateurs permanents dont l'employeur est à même de payer cette formation. La plupart des formations de formateurs atteignent des prix difficilement abordables. Pour pouvoir faire bénéficier les formateurs de ce type de formation, les organismes de formation doivent disposer d'un budget suffisant. Ils ne souhaitent

pas investir de telles sommes dans la formation de formateurs compte tenu du caractère aléatoire des prestations à assurer et des problèmes que pose le renouvellement des contrats.

La majorité des diplômes proposent aujourd'hui à la fois une formation pratique et une formation théorique. C'est le cas du DESS Conception, réalisation et évaluation des programmes insertion jeunes, ouvert depuis novembre 1996 à l'Université de Paris XIII. Le cursus comprend deux stages dont une semaine d'immersion et sept semaines de mise en place d'un projet d'insertion.

Certains organismes s'attachent à proposer des formations innovantes et adaptées au contexte de l'entreprise et de l'individu. Elles privilégient la validation des compétences de formateurs, notamment par des certificats de qualification professionnelle.

Les dernières orientations de la formation intègrent des domaines tels " l'insertion sociale et professionnelle ". La centration se fait désormais sur le projet professionnel et la relance des activités cognitives. Les notions d' " autonomie ", de " citoyenneté " et d' "inter culturalité " sont des paramètres importants pris en compte dans la philosophie de la formation. Si presque tous les formateurs possèdent un niveau " bac + 3 ", ils se forment aussi eux-mêmes en fonction de l'environnement.

La formation initiale et la formation continue se pratiquent dans les structures spécifiques que sont les écoles, les universités, ou les centres de formation. Toutefois, l'accès aux formations de qualité est pour le moins inégal selon les moyens du milieu institué, selon le lieu géographique (proximité de centres ressources, d'Universités). La formation continue à l'Université est souvent certificative mais les formateurs de terrain lui reprochent de ne pas être opérationnelle en regard de la réalité quotidienne. C'est la raison pour laquelle les formations se tournent de plus en plus vers des formes d'alternances.

La plupart du temps, les formateurs doivent se contenter de formations très ponctuelles assurées par la formation continue sous forme de stages allant d'un jour à plusieurs semaines et sont proposées par les financeurs DRTEFP ou FASILD. Ces stages sont animées par des organismes tels que l'Institut de Promotion des Adultes, le CLAP (Centre de Liaison Alphabétisation et Promotion), la délégation académique à la formation continue, le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion) ou le CAFOC (Centre Académique de Formation Continue).

L'AFPA (Association Nationale pour la Formation Professionnelle des adultes) prépare dès l'origine (années 60) ses propres formateurs¹²².

Il subsiste également une myriade de petites associations qui offrent parfois, des méthodes ou démarches originales¹²³. Il est important, néanmoins, de toujours connaître quelle est l'idéologie qui s'y profile et la qualité réelle de ces formations.

Sur les actions de sensibilisation aux problèmes de la lutte contre l'illettrisme, le GPLI (Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme) intervenait jusqu'en 2001 à l'aide de ses correspondants régionaux. D'ailleurs, depuis 1990, (à l'initiative des correspondants locaux du GPLI), des Centres Ressource Illettrisme (CRI) sont implantés dans chaque région ou département selon les politiques de formation menés localement¹²⁴. Désormais (depuis le 21 juin 2001), c'est l'ANCLI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme) qui remplace le GPLI. Elle est chargée d'assurer à la fois une animation et des conseils pédagogiques auprès des formateurs bénévoles et professionnels et de proposer des ressources pédagogiques.

Pratiquement tous les centres ressources, proposent des formations de formateurs. C'est le cas du Centre Inffo (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) qui est placé sous l'égide du Ministère du Travail. Il a pour objectif l'organisation de sessions de formation de formateurs sur des thèmes en rapport avec la formation (ingénierie, entreprise, validation, certifications, cyberformation).

Le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogique)¹²⁵ est un lieu de rencontres internationales et d'échanges entre les langues, les cultures et les systèmes éducatifs, spécialisé dans la didactique du FLE. Il organise également des stages pour les enseignants de FLE d'origine étrangère.

¹²² Elle dispose de deux lieux de formation de formateurs à Paris : INFP (Institut National de la Formation Professionnelle) et CEAFC (Centre d'Etude de d'Application pour la Formation des Cadres). L'AFPA propose également des " formations de formateurs de formateurs ". L'AFPA d'Aix-en-Provence présente un diplôme de Technicien supérieur Formateur Professionnel d'adultes TS.FPA Niveau III.

¹²³ "Une école pour demain" propose des stages week-end tels que " Peut-on apprendre à voir l'invisible en cours de langue ?/ La lecture en couleur : Gattegno...".

¹²⁴ Financés par le GPLI, ou le FAS, le Conseil Régional et/ou le Conseil Général

¹²⁵ Département didactique du FLE BELC sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale.

La CSFC (Chambre syndicale des professionnels de la formation) considère comme essentiel le développement de la qualité de la formation et propose des sessions de "formation de formateurs" et une Université d'été. Elle sait assurer la promotion de ses stages, notamment en français de spécialité.

L'AFL (Association Française de Lecture), quant à elle, travaille entre autres, sur la question du statut des apprenants. Elle juge qu'il est important de proposer aux formateurs des méthodes d'acquisition de la lecture et de l'écriture, en considérant tous les apprenants comme destinataires d'écrits même s'ils sont "analphabètes".

S'il existe de nombreuses formules de formation de formateurs, les plus demandées sont les formations diplômantes.

On peut regrouper quatre grands pôles de formation de formateur :

- le pôle pédagogie didactique où la didactique et la connaissance de méthodes et d'outils pédagogiques tiennent une place centrale
- le pôle de la gestion de formation qui concerne l'ingénierie de formation, le droit et les dispositifs de la formation, (la formation de responsables de formation).
- le pôle "publics spécifiques" notamment à travers les actions interculturelles, de lutte contre l'illettrisme et concernant des publics en difficulté particulière
- le pôle formation générale.

Les formations de formateurs peuvent prendre différentes formes, comme les stages en alternance, (rappelons que les entreprises ont une compétence formatrice), la Formation Ouverte à Distance (FOAD)¹²⁶ dans les cours du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance), la télé formation sur des campus virtuels, les formations basées sur les centres ressources¹²⁷ ou encore les formations diplômantes de formateurs.

¹²⁶ AUTOFOD est un dispositif pour la formation ouverte et à distance c'est un dispositif de formation réalisé par l'AFPA, la CEGOS, le CESI, les services de la formation d'EDF-GDF, IOTA+ et le CLP. Ce dispositif est cofinancé par le Fonds Social Européen au titre de l'initiative communautaire ADAPT. Les parcours s'enrichissent par la participation à des séminaires thématiques pendant que le cycle ingénierie se transforme en un parcours de formation individualisé. Le projet a l'ambition de sensibiliser environ 1 500 formateurs aux usages des technologies dans les dispositifs de ressources locales et à distance.

¹²⁷ La MIFCA propose un dispositif professionnalisant en ingénierie pédagogique pour les formateurs qui est validé par un "certificat de compétences MIFCA". La soutenance du mémoire final permet, sous certaines conditions, d'obtenir un diplôme à niveau BAC +3. Le recrutement se fait sur dossier de projet professionnel. L'offre modulaire est diversifiée¹²⁷.

Deuxième partie

Propositions pour une meilleure adéquation entre les besoins exprimés en formation de base et les réponses formatives

La première partie de cette thèse présentait la situation de la formation de base. Nous avons souligné les enjeux sous-jacents à cette formation et les dysfonctionnements inhérents. Notre travail est la résultante d'une étude approfondie des modalités de formation à travers les textes officiels (ou non), mais également, d'une investigation menée directement dans les organismes de formation. Il est né de constats effectués dans le cadre de notre profession, tout d'abord de formatrice, puis de chargée de mission pour une fédération d'organismes de formation.

Les problèmes soulevés mériteraient une réponse de la part des responsables politiques et institutionnels que nous sollicitons. DLC se préoccupe grandement du milieu instituant et du milieu institué. Elle peut soutenir le point de vue selon lequel la participation à la société pour les personnes ne maîtrisant pas les savoirs de base, nécessite des actions de formation et d'accompagnement efficaces. Ceci sous-entend la simplification et l'adaptation de dispositifs de formation et une plus grande souplesse dans leur fonctionnement.

La réponse universitaire peut être envisagée à travers une formation d'enseignants/formateurs guidée par les réalités du terrain. L'offre de formation d'enseignants/formateurs doit tenir compte d'objectifs multiples. Les contenus de la formation des enseignants/formateurs doivent prendre en compte le contexte et les publics particuliers que les enseignants pourront rencontrer dans l'exercice de leur métier. Nous proposons des exemples concrets d'expériences, des guides d'évaluation et des outils pédagogiques qui peuvent permettre aux futurs formateurs de faire des choix pour construire leur travail. Les thématiques habituellement abordées en didactique du FLE sont reprises ici en regard des spécificités des publics adultes concernés par l'enseignement/apprentissage du français. Il s'agit de prendre en compte les difficultés inhérentes au métier : l'hétérogénéité des publics, les rapports interculturels, les relations affectives ou la précarité des dispositifs.

Les objectifs et les attentes des stagiaires ne sont pas les mêmes dans les trois domaines (FLE, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme). C'est la raison pour laquelle nous visons le droit pour tous les enseignants en français à une professionnalisation appuyée par le partage d'expériences et un travail sur la mise à distance de ces expériences. Ceci permettrait non seulement aux formateurs de la formation de base d'accéder aux savoirs universitaires mais aussi aux universitaires d'accéder à un terrain trop souvent oublié et pourtant très riche d'expériences et d'innovations en ingénierie didactique.

Il nous semble que la DLC doit désormais envisager d'ouvrir ses formations diplômantes aux différents aspects (entre autres méthodologiques) de la formation de base. Les divers diplômes en didactique du FLE ne doivent plus se contenter de préparer les étudiants à enseigner la langue française à l'étranger. Il faut désormais se préoccuper des différents aspects de l'enseignement de notre langue aux étrangers sur l'hexagone.

Il est important d'assurer des formations communes et de prendre en compte les connaissances et savoir-faire acquis au sein de l'Université et du monde professionnel. La formalisation des pratiques peut donner du sens aux spécificités de la formation. Elle est présente en formation, notamment lorsque les formateurs construisent des fiches techniques de compte-rendu d'expérience et d'organisation de scénario de formation. Depuis plus de cinq ans, nous animons un comité permanent de professionnalisation chargé de faire participer les formateurs à la réflexion sur des points particuliers de la formation.

La formalisation de leurs pratiques leur permet de prendre du recul sur leur travail, d'échanger lors de rencontres thématiques et de (re)visiter les apports théoriques. Nous organisons ces rencontres en invitant des praticiens et des théoriciens experts sur des thématiques comme l'interculturel, l'accompagnement, l'évaluation, la validation des acquis ou les savoirs de base. Les écrits produits par les formateurs et les actes de ces rencontres sont publiés dans la revue « *Savoirs et formation* ». C'est une vitrine extérieure qui permet d'élargir la réflexion auprès de tous les acteurs du territoire. La publication de leurs articles conduit les formateurs à davantage de rigueur et à une réelle professionnalisation. Il est également essentiel, pour les enseignants spécialisés dans un domaine particulier, d'avoir une formation continue sur les avancées de la recherche qui évolue à grands pas même si certains aspects sont négligés.

Ainsi, le graphisme est un passage obligé en FLE comme en formation de base. Il apparaît indispensable que la formation de l'enseignant/formateur intègre cette question. Le Champ de l'alphabétisation dispose déjà d'une grande expérience dans ce domaine (même s'il lui manque un panorama général pédagogique de référence). A l'heure actuelle, nous avons vu qu'une multitude de formations de formateurs étaient dispensées par un grand nombre d'organismes qui n'offrent pas nécessairement de certification. Pour autant, il n'est pas souhaitable de se limiter à une formation de

formateurs uniforme et nécessairement réduite, puisqu'elle devrait faire un compromis entre les contenus globaux et les contenus spécifiques. Nous suggérons une formation commune enrichie de modules spécifiques.

Il s'avère indispensable d'établir une réflexion conjointe entre les universitaires et les formateurs. Cette concertation, si elle se fait à petite échelle pour l'instant, doit réunir suffisamment de personnes pour remonter à un niveau plus large (national et/ou européen). La DLC se sent concernée depuis deux décennies et peut déjà apporter quelques réponses.

Chapitre I. Implication de La D.L.C. didactologie des langues et des cultures

Les apprenants inscrits dans des formations de base diffèrent les uns des autres par leur vie, leurs cultures, leur niveau de connaissance en langue française ou leurs besoins. Un lien les unit : la situation de dénuement dans laquelle ils se trouvent et la nécessité pour eux, de communiquer pour être en mesure de se *fondre* ou d'agir dans la société.

On peut considérer qu'il existe déjà concrètement une complémentarité entre la discipline et la formation à visée insertion puisque les formateurs de la formation de base sont nombreux à disposer d'un enseignement FLE.

La Didactique des langues-cultures se définit comme une discipline d'intervention qui opère dans le champ social, une discipline mixte qui relève de la science et de la pratique. Elle a, selon Chantal Forestal, une responsabilité scientifique, culturelle et éthique tournée vers l'action sociale.¹²⁸ L'alphabétisation est un domaine encore trop souvent marginalisé, si ce n'est ignoré par les filières des Sciences du langage. Un paradoxe selon nous, pour un secteur qui nécessite plus que jamais des professionnels hautement qualifiés. La lutte contre l'illettrisme est une notion relative et complexe qui peut, par certains aspects, relever de la santé publique, qui intéresse les sciences cognitives, la psychologie, la sociologie et le domaine de l'action sociale.

Le combat qui unit ces trois secteurs F.L.E Alphabétisation, lutte contre l'illettrisme, n'est pas seulement d'ordre méthodologique. Il est aussi éthique puisqu'il contribue à réduire les inégalités, et, à ce titre, une reconnaissance statutaire et institutionnelle s'impose.

La formation de base est parfois considérée comme un « terrain » attrayant par les chercheurs universitaires. Il existe des secteurs spécialisés dans l'étude de l'illettrisme du point de vue des anthropologues et des sociologues (Lyon II), de la formation pour adultes (Sciences de l'éducation, CUFO : Centre Universitaire de Formation Continue). L'Université Descartes à Paris cherche à évaluer et identifier les compétences à l'écrit sur les différents niveaux. Le Département de psychologie cognitive de Caen par exemple, s'intéresse aux comportements de mauvais lecteurs des illettrés. L'Université des Sciences et Technologies (Lille I) et le CUEEP travaillent plus particulièrement sur les méthodes générales et analysent les dispositifs et les pratiques éducatives. La formation de base est encore négligée par la Didactique des langues vivantes, excepté toutefois, la DLC qui au cours de cette dernière décennie se préoccupe d'une réelle formation (cf. Puren).

L'idée de fonder une didactique complexe, qui donne aux enseignants les moyens de se forger les outils dont ils ont besoin sur le terrain (défendue notamment par Christian Puren¹²⁹), montre que la réflexion actuelle de la didactique des langues-cultures peut contribuer à faciliter l'organisation de la formation de base.

L'éclectisme peut être envisagé comme une réponse à l'hétérogénéité des publics. Dans cette nouvelle approche communicative, de nombreux autres aspects peuvent se rapprocher de la formation de base. Ainsi, dans les deux champs, on donne une place importante à l'apprenant et à ses besoins langagiers dans des situations authentiques de communication et l'on prend en compte la dimension extralinguistique du langage. La volonté de travailler l'aspect interactionnel, la maîtrise du raisonnement (cognitif) est également commune à la formation de base et à l'université.

La réflexion actuelle en didactique des langues-cultures concernant l'approche "interculturelle et transculturelle" est un élément significatif qui pourrait, de toute évidence, faire avancer la réflexion actuelle en formation de base¹³⁰. Le multiculturalisme incarne les mutations qui touchent les sociétés au niveau planétaire. Il soulève des problématiques théoriques complexes concernant le rôle du langage ou la reconnaissance des valeurs démocratiques.

Aujourd'hui, de nombreux autres sujets traités par la discipline intéressent la formation de base, en voici quelques exemples. Dans la perspective de fixer l'attention sur l'apprenant, on assigne à l'enseignement/apprentissage du français un nouvel objectif basé sur l'autonomie. Ces thèmes concernent les trois catégories d'apprenants (relevant du FLE, analphabètes ou illettrés). On observe actuellement une tendance à l'ouverture à des méthodologies diversifiées qui s'inspirent tant des avancées du passé que de celles du présent dans de nombreuses autres disciplines. Par ailleurs, une

¹²⁸ FORESTAL Ch., « Et si l'on parlait d'incivilité institutionnelle et d'immobilisme ? *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 133, janvier-mars 2004, pp 9-26

¹²⁹ PUREN Ch., "Eclectisme et complexité" in *Les cahiers pédagogiques*, n°360, janvier 1998.

¹³⁰ Cf. travaux de Chantal Forestal dans ses interventions à l'Université, de G. Zarate, de L. Porcher, de Ch. Puren, de R. Galisson et leurs réflexions sur l'interculturel et le transculturel.

interrogation sur le *POURQUOI* on enseigne/apprend, tend à se développer. Jusqu'à présent on visait le *qui* apprend, *qui* enseigne les langues et les cultures, le *où* le *quand* le *comment*, la programmatologie a introduit le *quoi*: description, articulation, choix des contenus d'enseignement. La déontologie (*pourquoi*) introduit la théorie des devoirs de la discipline, la justification morale de ses objectifs, de ses finalités (défense d'un système marchand, défense du français, langue universelle ou défense de la langue des minorités ?). Cette quête pour la déontologie rejoint, selon nous, l'esprit militant qui a pu animer les premiers cours d'alphabétisation (pédagogie de la conscientisation) et qui reste présent dans les organismes de formation que nous connaissons.

Les publications d'articles dans les revues spécialisées (*Etudes de Linguistique Appliquée*, LIDIL) attestent l'ouverture de la discipline vers d'autres situations d'apprentissage, notamment avec le FLM. Toutefois, la réflexion reste théorique, rares sont les travaux de didacticiens FLE qui traitent de l'alphabétisation ou de la lutte contre l'illettrisme.

Les trois champs : alphabétisation, lutte contre l'illettrisme et F.L.E trouvent de nombreux points communs, mais ils dépendent tous trois de mesures politiques spécifiques¹³¹. Les acteurs de la DLC comme ceux de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme se battent encore et malgré tout pour le partage du savoir, l'égalité des droits et la notion de citoyenneté et d'humanité face à des notions de rentabilité et d'adaptabilité de plus en plus présentes.

La formation de base et l'enseignement du FLE ont des points communs et divergents. Nous proposons une vision simplifiée de la problématique dans le tableau comparatif qui suit¹³².

Analyse comparative de deux champs : le FLE à l'Université et la formation linguistique de base.

	FLE à l'Université ou en centres d'enseignement du FLE	Formation linguistique de base Alpha. FLE. Lettrisme
Apprenants	Statut d'étudiants allophones Adultes volontaires niveau d'étude en LM assez élevé. Groupes relativement homogènes	Statut d'exclus Adultes volontaires de niveaux d'étude très différents en LM ou en français. Groupes très hétérogènes
Objectif prioritaire affirmé	Utiliser la langue et la culture françaises pour des raisons spécifiques et variées en France ou à l'étranger	Viser la connaissance de la langue et du système social du pays où ils envisagent de s'installer de manière définitive.
Rapport à la langue	Langue de communication, langue de prestige	Langue du colonisateur, langue de l'échec ou simplement langue utilitaire
Enseignants/formateurs	Formation théorique et pratique en FLE Statut précaire	Formations initiales diverses, (FLE, Sciences de l'éducation, autres disciplines, formation « sur le tas »). Statut précaire
Cadre de référence	Cadre de référence du Conseil de l'Europe. individualisation et pragmatisme	Référentiel du FAS/CUEEP individualisation et pragmatisme
Structure d'accueil	Université, centres d'enseignement du FLE	Organismes de formation, centres sociaux, maisons pour tous...
Moyens	Groupes restreints de 10-15 personnes, accès aux moyens techniques	Groupes allant parfois jusqu'à 18 stagiaires, entrées et sorties permanentes, précarité des moyens
Institution	Ministère des Affaires Etrangères, Education Nationale et secteur privé	Ministère des Affaires sociales, de l'Emploi et de la Solidarité
Objectifs institutionnels	Diffuser la langue et la culture française, renforcer la mobilité des personnes, la coopération internationale, parfois, développer un marché de langues. Prise en compte des contraintes et exigences de l'environnement	Adapter les personnes au marché de l'emploi, les insérer dans la vie sociale, permettre « l'assimilation ». Parfois : permettre aux apprenants de « devenir citoyens » (ce qui présuppose qu'ils ne le sont pas). Prise en compte des exigences sociales et économiques
Disciplines connexes	Didactique des langues étrangères, didactologie des langues et des cultures, linguistique, ethnologie, sociologie, psychologie...	Didactique du FLM, Sciences de l'éducation, didactique du FLE, sociologie, anthropologie, linguistique, psychologie cognitive.
Méthodes	Elles sont conçues pour des publics spécifiques. Le renouvellement est fréquent On constate de plus en plus d'éclectisme dans le choix des supports	Méthodes d'alphabétisation peu renouvelées depuis les années 70, FLE, certains logiciels basés sur l'entraînement, le raisonnement logique, outils fabriqués par les formateurs On constate de plus en plus d'éclectisme dans le choix des supports

¹³¹ A noter que depuis 1995, le FAS unifie ses champs pédagogiques et ne distingue plus sur le plan de l'organisation ; l'alphabétisation, le FLE, la remise à niveau, ou la lutte contre l'illettrisme.

¹³² Ce tableau a été publié dans le cadre d'un article : ETIENNE S., « Regard sur les méthodes », in *Les actes de lecture*, n°68, décembre 1999, pp 96 -100

Contenus	Axés sur la pratique de la langue en situation. On vise des savoirs, savoir-faire, savoir être, des compétences communicatives et langagières. Il s'agit d'atteindre le code normé en admettant parfois que la norme peut être plurielle et variée. Les contenus sont relatifs aux objectifs visés. Les grandes thématiques des manuels sont : identité, habitation, déplacements, voyages, profession...	Axés sur la pratique de la langue en situation, vers la maîtrise d'une pratique de survie dans un milieu où la misère est présentée comme normale (les personnages vivent dans des HLM, ne prennent jamais de vacances, vont à la PMI...) On vise des savoirs, savoir-faire, savoir être, des compétences communicatives et langagières. Les contenus portent sur l'identité, la santé, les transports, les courses, l'école...
La culture	On peut développer la connaissance générale de l'apprenant sur la <i>culture cultivée</i> et sur la conscience socioculturelle. Son origine culturelle est prise en compte dans les démarches interculturelles et transculturelles.	Il s'agit de la culture du pauvre, il est peu question d'aborder la <i>Culture cultivée</i> mais plutôt, la culture sociale du milieu d'où l'apprenant ne risque pas de sortir. On aborde quelques fois la dimension interculturelle pour comparer la culture d'origine avec la culture française, rarement l'objectivation des contenus.
Démarche	Souvent la théorie précède la démarche méthodologique. Le plus souvent on a une approche communicative. L'enseignant peut suivre d'autres courants en fonction des avancées de la recherche, la tendance actuelle est à l'éclectisme.	Chaque formateur a sa propre façon de procéder, il s'agit parfois d'une démarche empirique peu suivie de réflexion théorique. Cela dépend des moyens mis à disposition, du type de formation suivie par le formateur et des orientations de l'organisme et des institutions (financeurs/décideurs).

Ce tableau est nécessairement réducteur puisqu'il schématise une situation mouvante et complexe. Aujourd'hui, on constate une aggravation de la précarité de l'emploi, une accélération de la mobilité professionnelle, un éclatement des statuts, et des exigences accrues de renouvellement des compétences. Les mots-clés de la réforme de la formation professionnelle sont sans doute :

- l'effectivité du droit à la formation pour tous,
- la validation des compétences et des qualifications acquises au cours de la vie professionnelle ou non,
- la simplification et la transparence des dispositifs,
- l'environnement économique et les nouveaux outils communication.

Ces orientations illustrées par la généralisation des démarches de qualité de services sont adoptées dans le cadre des normes européennes et de l'actuelle mondialisation.

La formation professionnelle continue est un élément de promotion sociale d'autant plus important lorsque l'on sait que les personnes les plus diplômées ont un taux de chômage inférieur à 20 % alors que celles qui n'ont pas de diplôme représentent 50 % des chômeurs (centre info). La dimension institutionnelle se profile derrière les formations et explique en partie les orientations prises. La situation socio-économique d'un pays est en constante mutation, il s'ensuit que la place de la population en termes d'emploi et d'insertion est instable. Les besoins en formation d'adultes évoluent, par conséquent, les besoins en " formation de formateurs " changent eux aussi.

Les discours sur l'illettrisme comme " absence de pouvoir sur la vie ", " absence d'autonomie " ou " sous citoyenneté " font émerger une certaine idée de la morale dominante, en même temps qu'ils stigmatisent des individus par un jugement négatif et handicapant ressenti comme tel. La réflexion sur l'éthique posée actuellement en DLC concerne les problématiques posées en formation de base.

La didactologie des langues-cultures apparaît donc comme une chance pour l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme lorsqu'elle envisage la formation de base en français comme l'un de ses secteurs d'étude.

L'implication des acteurs de la discipline dans une réflexion sur la formation de base permettrait non seulement d'approfondir la recherche dans ces domaines, mais encore d'ouvrir la réflexion sur des problèmes qui peuvent être communs au FLE, à l'alphabétisation et à la lutte contre l'illettrisme. Certaines questions abordées en alphabétisation le sont rarement en FLE et vice-versa. C'est le cas, par exemple, de la graphie, largement analysée par les acteurs de la formation de base. Les avancées des travaux sur la manière d'aborder l'oral en FLE ne sont pas toujours réinvesties en formation à visée insertion.

En conclusion, la recherche en FLE a été profitable à la formation en *alphabétisation* et, ces dernières années, à la *lutte contre l'illettrisme*, notamment grâce à l'approche communicative, sans que des liens soient concrètement établis. On peut regretter que, jusqu'à présent, l'Université s'attache à former essentiellement des enseignants de FLE en milieu exogène. Les formations spécifiques pour l'enseignement du français en milieu endogène sont encore trop rares. Le secteur des sciences de l'éducation s'ouvre davantage sur les problèmes d'analphabétisme et d'illettrisme¹³³. Nonobstant, nous avons pu constater que les formateurs qui travaillent auprès des publics de la formation de base disposent souvent d'une formation FLE. Pour l'heure, ces formateurs ne sont pas suffisamment préparés à répondre de façon adéquate aux situations de formations périlleuses et à la diversité des publics qu'ils rencontrent. Il importe, désormais de considérer le

¹³³ Les Sciences de l'éducation organisent des Licences à option "formation et apprentissage", ainsi que le DUFA : Diplôme Universitaire de formation d'adultes.

métier d'enseignant de français comme un seul et même métier constitué de différents aspects, selon le public auquel on s'adresse et les lieux où l'on travaille. La discipline est incluse dans une dynamique : choisir de travailler en partenariat avec les multiples acteurs impliqués dans ces actions de formation et apporter sa contribution à la réflexion sur les questions à la fois éthiques et didactiques.

1. Les disciplines connexes de la « formation de base » et leurs apports

La formation de base se pratique depuis longtemps par des formateurs issus d'horizons multiples. Nous avons pu remarquer que chaque formateur tire profit de sa formation initiale, même si celle-ci semble, a priori n'avoir que peu de rapport avec la formation linguistique. C'est précisément cette démarche qui permet de nombreuses innovations en formation de base. On a vu ainsi, une formatrice qui disposait d'un CAP de cuisinière, réinvestir sa formation initiale pour construire un projet innovant avec un groupe de stagiaires.

L'hétérogénéité des publics est présente dans les dimensions cognitives des savoirs et des pratiques d'apprentissage, dans les dimensions langagières et culturelles mais également dans les dimensions sociales et affectives. Le choix de l'approche méthodologique est alors fondamental. La psychologie de groupe peut permettre d'aider les formateurs dans la gestion de la classe. Les disciplines de références qui peuvent apporter un éclairage sont multiples. Elles peuvent parfois compléter une formation de formateur. Ainsi, face à un problème d'insertion, l'anthropologie permet de mieux comprendre les stagiaires. L'approche sociologique est apte à expliquer la communication ou l'univers de valeurs de la société.

L'enseignement du FLE comme la formation de base se situent résolument dans le champ des Sciences humaines. L'analyse de la langue et son enseignement, sont toujours entremêlés dans un rapport aussi fructueux que nécessaire¹³⁴. La formation est ancrée dans une demande sociale forte et exigeante qui lui a imposé une dynamique féconde. De la didactique, nous allons vers les Sciences de l'éducation et la psychologie. Lorsque les personnes identifient mal ce qu'il y a à faire face à une situation d'apprentissage, la psychologie cognitive traite des processus d'apprentissage.

Dans la mise en place des savoirs de base, la pédagogie, ou plutôt l'andragogie, a également un rôle important. La pédagogie est déterminée par l'enseignant, les enfants subissent la formation. Avec le concept d'Andragogie, on admet que le besoin, chez l'adulte est déterminé par la nécessité d'agir. Les adultes sont acteurs et responsables de leur formation.

La formation de base puise parfois ses ressources dans les Sciences de l'éducation. Elle ne néglige pas les nouvelles technologies éducatives. Devant les problèmes langagiers généraux que rencontrent les stagiaires de la formation de base, plusieurs disciplines apportent clairement une aide aux formateurs. Ce sont, par exemple, la linguistique appliquée, la psycholinguistique ou la sociolinguistique.

La didactologie des langues-cultures est de plus en plus visitée dans ces formations, ce d'autant plus que l'on y rencontre de nouveaux publics relevant du FLE. Par ailleurs, n'oublions pas que les stagiaires rencontrent fréquemment des problèmes d'ordre psychoaffectif, l'approche psychosociale est alors une référence essentielle. La psychanalyse ou la psychothérapie sont plus rarement envisagées mais apportent un éclairage dans un travail sur les histoires de vie et l'inconscient. Maryvonne Paul explique en quoi la dimension psychanalytique est nécessaire en FLS pour les primo-arrivants. *La question des origines est réactivée, l'exil, événement extérieur, réinterroge l'exil interne et son refoulé*. Elle souligne ainsi la dimension incontournable de l'inconscient aux abords d'une langue étrangère¹³⁵.

Dans l'histoire de vie, on considère que l'illettrisme est la résultante d'une histoire personnelle et intergénérationnelle. Il s'agit alors d'engager le sujet à mettre en mots ce qu'il "met en illettrisme". Cette pratique nécessite des compétences professionnelles particulières, dans un entre-deux *pédagogie/psychanalyse*. La parole est le support principal et le contexte renvoie à la situation d'interaction entre les acteurs. Cette situation implique un scénario plus ou moins précis, et préétabli.

Aborder l'histoire de vie par la mise en scène est une méthode de plus en plus pratiquée. Une approche théâtrale peut constituer une voie intéressante pour créer ou recréer une motivation et une mise en confiance des publics en difficulté. Ainsi, Jean Pierre Ryngaert, professeur à L'Institut d'Etudes Théâtrales de l'Université de Paris III anime un atelier (au Goethe Institut de Francfort) intitulé : "Mise en jeu de récits de vie". Il s'agit d'un travail théâtral mis en place à partir de textes choisis, prenant la forme de récit de vie. On procède par la lecture d'une histoire de vie rédigée pour la scène vers la représentation scénique¹³⁶.

¹³⁴ LAUDET V., "Le champs du FLE, carrefour des disciplines", in Hors série Savoirs et Formation décembre 2001, pp 59-60.

¹³⁵ PAUL M., « FLE/FLS/FLM : étrange ressemblance ou même différence » in Etudes de Linguistique Appliquée, n°133 Janvier-mars 2004, pp 61-66.

¹³⁶ Une autre méthode d'improvisation, intitulée "Playback-théâtre" a été créée dès 1975 aux États-Unis. Le fondateur est Jonathan Fox. Il propose de représenter sous forme spontanée le vécu des membres d'un auditoire ou

L'analyse transactionnelle est une méthode de psychologie sociale, qui relève du mouvement de la psychologie humaniste issue de Carl Rogers. Cette théorie de la communication permet de comprendre l'individu et d'en faire une description en tant que personne sociale. Elle tient compte des mécanismes interactionnels. Elle offre à l'individu de mettre en place de nouveaux comportements et des attitudes différentes.

En formation de base, on a pu remarquer également la présence, ces dernières années, de l'éducabilité cognitive et de la pédagogie de la médiation, issues toutes deux de la psychopédagogie. L'éducabilité cognitive est basée sur le postulat que l'on peut développer son intelligence tout au long de sa vie.

C'est un courant pédagogique de méthodes visant à développer l'intelligence. Le nombre de ces méthodes a beaucoup augmenté dans les années 80 (Gymnastique du cerveau, les ARL...).

En 1985-86, est apparue une nouvelle méthode appelée le Programme d'Enrichissement Instrumental, méthode israélienne créée par Feuerstein mais uniquement axée sur les jeunes enfants. Cette méthode a été adaptée en France aux adolescents et jeunes adultes par l'équipe de Paris V.

Certains organismes de formation l'ont adaptée aux adultes analphabètes et illettrés. Ses partisans affirment qu'on y soigne l'accueil des stagiaires. On règle des questions qui n'encombrent pas leur esprit par la suite et les rendent plus disponibles pour l'apprentissage en instaurant un dynamisme de l'apprentissage.

Pour ces formateurs, si les apprenants ne s'investissent pas dans la tâche donnée, c'est qu'elle ne fait pas sens pour eux. Une personne peut être caractérisée par ce qu'elle est capable de faire seule et par ce qu'elle est capable de faire avec les autres.

Ceci permet d'alterner travail de groupe et travail individuel. Le travail de groupe est un moyen de hâter le travail individuel mais le développement individuel reste l'objectif. Le travail de groupe n'est efficace que si on donne une tâche plus difficile que ce que les apprenants sont capables de gérer individuellement (c'est la « zone proximale de développement »).

La démarche du projet est une approche indispensable en formation de base. Dans une phase de préparation, on définit le projet (recherche, présentation, appropriation, précision des buts à atteindre, activation des connaissances), puis on le planifie, on définit la tâche, on précise le calendrier et on attribue les rôles et les responsabilités de chacun. On passe ensuite à la réalisation à travers la collecte et le traitement des informations, l'élaboration du « produit » (exemple : une affiche) et la présentation (à un auditoire prévu).

L'intégration du processus se produit grâce à l'objectivation, c'est un retour sur la démarche, sur le produit, la détermination de nouveaux contextes et la formulation de nouveaux objectifs. L'évaluation porte sur les compétences intellectuelles et méthodologiques, les habiletés coopératives et les connaissances déclaratives ou procédurales.

Cette démarche peut s'illustrer par un projet mené dans la ville de Manosque. L'objectif est de faire vivre la nécessité de communication qui crée une réelle dynamique d'apprentissage de la langue. Les aspects techniques de cette acquisition deviennent évidents. C. Berthonneche, Directrice de l'organisme de formation Initiales, a présenté ce projet lors de la rencontre sur le droit à la langue (Marseille 23 octobre 2003). Il a donné naissance à l'édition d'un roman collectif. En effet, celui-ci est né au cours d'une dizaine d'ateliers d'écritures dans la ville. Ces ateliers regroupaient des journalistes, des travailleurs handicapés, des collégiens, des enfants de primaires, des publics adultes en formation de base et des professionnels de l'insertion. Le projet était accompagné d'une formation de formateurs.

Deux ouvrages ont été édités. Le premier, intitulé : « *Place des 400 noms* » est fondé sur le principe d'une description des habitants d'un même immeuble de Manosque. Le second : « *Comme un autre dans la ville* » a pour sujet : l'altérité.

L'organisme de formation permet à ses stagiaires de participer à diverses manifestations telles que les rencontres des contes à Manosque. Elles existent depuis trois ans. Ceci a permis l'édition d'un CD de contes bilingue. Quelques-uns des stagiaires ont participé à un spectacle bilingue de textes lus pour l'année de l'Algérie ainsi qu'à un spectacle de marionnettes (de la fabrication des marionnettes au scénario). Ce sont de tels projets qui permettent de progresser très rapidement en formation. Nous reviendrons plus en détail sur la pédagogie du projet en formation de base.

Les choix méthodologiques sont souvent inhérents aux situations, ils ont évolué dans le temps. Les pistes de travail et les orientations disciplinaires se rejoignent dans les secteurs différents que sont la didactique du FLE et la formation de base. On remarque toutefois que les chemins se séparent lorsque les objectifs diffèrent.

d'un groupe. Les individus se découvrent dans la parole et l'image, dans le miroir inter subjectif qui leur est constamment renvoyé. FELDHENDLER propose d'appliquer cette méthode à l'enseignement du FLE.

2. Les disciplines connexes de la « didactologie des langues et des cultures » et leurs apports

Le F.L.E est un vaste champ qui s'exerce à l'étranger ou sur le territoire français à l'université, dans des centres culturels, à l'Alliance Française ou en formation professionnelle continue. La discipline est parfois impliquée dans des enjeux politiques économiques et culturels liés à la diffusion de la langue française et au « commerce » des langues. A l'université, elle offre de multiples facettes. Ses combats idéologiques et ses hypothèses méthodologiques se confrontent à d'autres disciplines comme l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la sociolinguistique ou les sciences de l'éducation. La didactologie des langues et des cultures ainsi baptisée par Robert Galisson est un secteur transdisciplinaire qui trouve son identité précisément dans sa capacité à élargir sa réflexion tant au niveau philosophique que psychologique, le tout combinée à une action pratique constituée des conduites de l'enseignant et de l'apprenant. Elle rencontre souvent les Sciences du langage et la linguistique appliquée. Elle s'en distingue aussi notamment parce qu'il ne s'agit pas pour elle d'appliquer une méthode à une situation de terrain, mais au contraire de permettre des allers et retours entre les problématiques de terrain et les méthodologies. Elle rejoint les secteurs de la didactique des langues, le FLE, FLS, FLM ont des points communs.

La DLC s'ouvre sur la transdisciplinarité et l'éclectisme méthodologique. Il ne s'agit plus d'être inféodé à la linguistique, mais de tenir compte des avancées des disciplines ressources.

L'anthropologie des cultures, par exemple, traite des relations structurelles (rapports de force : " dominant/dominé ") et apporte des éléments sur la relation enseignant/enseigné. Elle contribue à expliquer la communication interculturelle. L'ethnologie de la communication ouvre des horizons sur l'emploi de la langue en fonction des normes interactionnelles et conversationnelles, mais également sur les usages propres au temps, au territoire et aux statuts.

Les pédagogies centrées sur l'apprenant et l'apprentissage ont eu des précurseurs issus de l'éducation nouvelle ou de l'école active. Les courants contemporains comme les pratiques centrées sur l'intérêt des formés ont fait se croiser les réflexions de J. Berbaum (1984) et de C. Rogers. L'optique de l'apprentissage autodirigé du CRAPEL se situe par exemple, dans la perspective de la pédagogie psychanalytique. N'oublions pas que, parallèlement aux travaux du Conseil de l'Europe, les approches humanistes étaient, elles aussi, dirigées vers l'apprenant. Le modèle systémique d'enseignement des langues élaboré par le Conseil de l'Europe vise dès le départ la formation continue des adultes. Il s'agit alors de mettre à la disposition des adultes un système d'apprentissage centré sur l'apprenant et fondé sur la motivation issue de leurs divers besoins sociaux et professionnels (vers 1979).

Les croisements sont fréquents d'un secteur de recherche à un autre. Les travaux des neuro-pédagogues ont montré qu'il existe des stratégies cognitives différentes selon les individus. La différenciation pédagogique permet de s'adapter aux stratégies des apprenants et de les aider à les diversifier (Puren 98). Lagaranderie propose un entraînement à la gestion mentale destiné à améliorer les performances d'apprentissage. Il est incontestable que ces échanges d'une discipline à l'autre ne peuvent être que constructifs.

La discipline existe maintenant depuis presque un siècle (sous des formes multiples). Elle a su gérer un nombre important de mutations institutionnelles et méthodologiques, elle a admis des retours en arrière pour mieux avancer. Surtout, elle a su reconnaître l'importance des autres disciplines. Forte de ces richesses, elle est maintenant en mesure de traiter globalement la problématique de l'enseignement de la langue et de la culture dans toute sa complexité.

3. Une approche didactique : le cas de la compréhension écrite

Les réflexions sur la meilleure manière d'aborder la lecture ont évolué à travers le temps, mais également grâce au croisement de plusieurs disciplines. La psychologie cognitive s'intéresse à la lecture depuis fort longtemps et annonce que l'habileté à trouver la prononciation et la signification des mots à partir de leur forme écrite constituerait la capacité spécifique de lecture. Apprendre à lire n'est pas un processus naturel et spontané comme l'est l'acquisition de la langue parlée. En lecture, l'œil balaie le texte par saccades, c'est pendant ces arrêts que l'information est prélevée, le champ disponible se réduisant à une dizaine de lettres. La vitesse de reconnaissance des mots et l'absence de retour en arrière caractériseraient l'habileté du lecteur.

Les méthodes expérimentales tendent à démontrer qu'il n'y a pas de reconnaissance directe des mots. Passant d'abord par les lettres, le lecteur adulte mobilise des représentations mentales d'unités sous lexicales (morphologiques, phonologiques et orthographiques) pour finir par activer les images intérieures des mots. Les représentations phonologiques, issues de l'oral ne sont pas suffisantes.

Les travaux de la psychologie linguistique menés aux USA après les années 1970¹³⁷ définissent deux démarches de traitement : le Top Down modèle ou modèle onomasiologique peut s'effectuer du haut vers le bas. Il s'oppose à la méthode

¹³⁷ GOODMAN K., 1976, SMITH Psycholinguistics and reading, New York HRW 1973

du b.a ba. Dans le premier cas, le sujet anticipe, fait des hypothèses en fonction du contexte. Le contexte, par conséquent, intervient dans l'identification de mots. De nombreux théoriciens¹³⁸ en sont arrivés à la même conclusion : dans le modèle interactif il y aurait va et vient permanent entre des conduites grapho-phonétiques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles. La perception consiste à organiser l'information en fonction des connaissances précédemment acquises par le lecteur. Le mouvement s'inverse quand il s'agit de satisfaire des connaissances d'ordre supérieur partiellement activées par les stimuli reçus. En réalité, les modèles ascendants et descendants ne s'excluent pas mutuellement. Ils sont inéluctablement complémentaires et interactifs. On y recourt en proportions variables selon le stade atteint dans l'apprentissage de la lecture, le degré de familiarité du lecteur avec le contenu textuel et l'objectif poursuivi.

En ce qui concerne la compréhension du fonctionnement du cerveau dans l'activité de lecture, les neuropsychologues ont permis d'établir que le cerveau gauche intervient essentiellement dans les opérations cognitives analytiques fines dont certaines activités linguistiques telles que la discrimination auditive. L'hémisphère droit gère de manière décisive, en une démarche plus synthétique, les tâches motrices intentionnelles exigeant un repérage spatial. Ce même hémisphère possède une compétence linguistique qui lui permet de lire des mots simples, se rapportant à des objets concrets.

Ces constats confirment la probabilité de l'existence de deux voies pour lire, une liée au décodage, l'autre à la reconnaissance globale de mots. Elles fonctionneraient en coopération dans l'exercice normal de la lecture.

Ce qui semble certain, c'est que deux grandes classes d'opérations sont utilisées en lecture. Développer exagérément, voire exclusivement pendant l'apprentissage une des deux compétences (analytique/phonologique d'une part, globale/synthétique d'autre part) paraît dangereux¹³⁹. On voit que cette discipline participe, elle aussi à la crédibilisation du modèle interactif.

En didactique du FLE, les approches de l'écrit n'ont cessé d'évoluer. Dans les méthodes traditionnelles, l'écrit est la base de l'apprentissage. Les examens sont toujours pratiqués à l'écrit. Il est la norme de l'apprentissage, le seul mode d'expression admis. Les pratiques de l'écrit sont la lecture à haute voix (alors que la véritable lecture est silencieuse) et la dictée (elle vise à apprendre l'orthographe, mais elle sert surtout à la vérifier). L'orthographe est survalorisée. Par la suite, les pédagogies nées des MAV (Méthodes Audio Visuelles) ont une conception différente de l'écrit puisque la linguistique moderne affirme avec Saussure que la langue est fondamentalement orale.

L'unique raison d'être de l'écrit serait alors de représenter l'oral. Cette opinion est fondée sur la primauté historique et génétique de l'oral. La pédagogie des MAO (Méthodes audio orales) repose sur ces principes et l'on estime qu'il est nécessaire d'acquérir l'oral avant tout passage à l'écrit. Avec l'approche structurale, on ne demande jamais aux élèves de résoudre des problèmes de compréhension puisqu'on a affaire à une méthode basée sur le pas à pas.

Les années 1970 voient naître un tournant méthodologique qui amorce les approches globales et fonctionnelles. En DFLM (Didactique du Français Langue Maternelle), la lecture globale vise à transférer en langue écrite des habitudes que l'on a déjà acquises à l'oral par la reconnaissance de mots et de phrases comme s'il s'agissait d'images. On commence par acquérir le système phonétique, l'écrit ne vient qu'au moment où l'on juge qu'il ne risque plus de perturber l'acquisition de la prononciation.

Les travaux dont on dispose en FLM (Foucambert, Richaudeau) croisent ceux de la Didactique des Langues Étrangères et l'approche communicative. Ils donnent une nouvelle définition de la lecture. Ainsi, on accepte que le processus de lecture ne se résume plus au décryptage mais introduit la notion de "construction de sens" à partir d'opérations complexes (prélèvement d'indices identifiés, mémorisation à court et long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative...). On admet enfin que lire n'est pas un acte mécanique (cf. MAO), mais nécessite, outre la connaissance du code, une expérience antérieure. La lecture oralisée n'est plus une fin en soi. On lit pour une bonne raison.

En didactique du FLM, Jean Foucambert estime qu'il faut proposer dès le début des textes et non simplement de l'écrit. Pour apprendre, il faut se trouver confronté à un texte qui fonctionne réellement et forme un tout cohérent autour d'un projet

¹³⁸ SPRENGER L., CHAROLES in Pratiques n°52 Metz C.R.E.S.E.F. pp. 9-28 1986/ SPRENGER L., WEISS J., "Les trois étapes de l'apprentissage de la lecture" Lyon, Voies du livre pp. 1-12/ CHAVEAU E., CHAVEAU G., "Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au CP" Revue française de pédagogie, n° 70 Paris pp 5-10 1985. Chauveau G (1989) "Des difficultés d'apprendre à lire : perspectives psycholinguistiques. Handicaps et inadaptations" in Les cahiers du CTNERHI n° 47 pp 48 56/CHAVEAU E., CHAVEAU G., (1990a) "Les processus interactifs et le savoir lire de base" Revue française de pédagogie n°90 pp 23-30/ CHAVEAU E., CHAVEAU G., (1990 b) "Pour une théorie interactive de la lecture Lyon Voies Livres pp 1-16. L'équipe de M. DABENE, I.V.E.L "Compétences scripturales et pratiques d'écriture" in BESSE J-M. et al., L'illettrisme en question, Colloque 15-16 octobre 90 Pau en 92 (332 p) pp 101-107

¹³⁹ D'après les propos de BUSER P., "Dyslexies acquises, dyslexies de développement" in ONL, 1996, pp 57-83.

d'écriture. De même, en didactique du FLE, on préfère partir du modèle Top Down (sommet, base) et multiplier l'usage de documents authentiques. Les stratégies de lecture varient en fonction des types de textes avec des outils tels que questionnaires, grilles lexicales, grammaticales, marques du discours.

Ainsi, la lecture est une activité d'interprétation motivée. L'approche Top Down est toutefois contestée lorsqu'elle est la seule démarche retenue. Ainsi, dans un article du *Français Dans le Monde*, Gérard Vigner¹⁴⁰ propose de réintégrer l'ensemble des processus d'acquisition du code graphique dans un modèle plus général, d'inspiration cognitiviste. Ce point de vue vise à faciliter, pour l'apprenant, la maîtrise de l'ensemble des opérations intervenant dans l'activité de lecture. Appréhender la lecture fait intervenir les problèmes de mémoire, de codage de l'information, de prise d'information perceptive, de restitution et surtout un va-et-vient entre démarches descendantes et démarches montantes.

Les didactiques des langues étrangères et du français langue maternelle sont complémentaires et peuvent servir à la formation de base.

Les outils existants, les référentiels ou les démarches de l'un ou l'autre domaine peuvent à leur tour, être complémentaires, c'est ce que nous verrons dans les chapitres suivants.

Chapitre II. Gestion du diagnostic et des progressions

1. Evaluation « diagnostic » ou évaluation « certificative »

Dans le cadre de cette recherche, l'évaluation des apprenants nous semble être un élément tout à fait déterminant. En effet, il s'agit non seulement, pour les enseignants, de connaître exactement quelles sont les compétences préalables des stagiaires, en vue de leur assurer une formation adéquate (évaluation diagnostic), mais également de proposer des certifications capables de rendre compte des capacités des personnes inscrites en formation de base. Ceci peut leur donner les moyens de présenter des diplômes lors d'éventuels entretiens d'embauche et de les valoriser.

L'évaluation est nécessairement intégrée à la formation. Elle doit fonctionner de façon continue en tant qu'instrument de conduite de formation (évaluation formative). C'est un référent permanent dans le processus d'apprentissage tant pour le formateur que pour le stagiaire. Nos contacts avec les formateurs de terrain et notre propre expérience ont démontré que l'évaluation est un élément déterminant dans la construction et la régulation des cours. Les outils d'évaluation qui permettent la reconnaissance (tests, référentiels, certificats) doivent être susceptibles de s'adapter aux publics reçus en formation de base. Il convient également, de faire la distinction entre une évaluation des savoirs et une évaluation des processus d'apprentissage. Il s'agit de repérer quels peuvent être globalement, puis spécifiquement, les objectifs de l'évaluation. Les objectifs inhérents aux différentes évaluations déterminent leur forme.

Les différentes fonctions de l'évaluation

L'évaluation a une fonction sociale lorsqu'elle permet l'orientation, la " classification " ou la certification. Elle confère un pouvoir qui permet de qualifier ou de discrediter une personne dans un système économique. L'évaluation sommative sert souvent à prendre des décisions, sur le passage au niveau supérieur (c'est le cas des étapes du référentiel du FAS-CUEEP). Nous le verrons, les possibilités pour les personnes inscrites en formation de base d'obtenir une certification sont rares. Pour les apprenants FLE, le DELF et le DALF, visent la mobilité des personnes en leur attribuant un diplôme reconnu dans le monde entier.

On peut considérer que l'évaluation a essentiellement une fonction pédagogique lorsqu'elle renseigne l'enseignant et l'enseigné sur l'action qu'ils mènent de concert. Elle permet notamment d'appréhender le processus d'apprentissage à travers les résultats produits au fur et à mesure de la formation. Cette évaluation formative permet alors d'améliorer la qualité de l'enseignement et de dégager les difficultés rencontrées par les apprenants en cours d'apprentissage. Elle vérifie s'ils possèdent les apprentissages nécessaires pour entreprendre une nouvelle séquence et les informe sur leur degré de réussite pour atteindre les objectifs fixés.

La plupart du temps, c'est ce type d'évaluation qui est pratiqué en formation de base. La démarche évaluative se situe, nous le verrons, à différents moments de la formation, sous tendue par des choix pédagogiques et didactiques. En général, la démarche évaluative comprend trois composantes. Ce sont, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation des acquis.

Depuis l'approche communicative, dans l'enseignement du FLE comme en formation de base, on met l'accent sur les processus de développement des habiletés langagières en termes de savoir-faire plus que de savoirs. De fait, l'appréciation

¹⁴⁰ VIGNER G., Lire : comprendre ou décoder ? in *Le Français Dans le Monde*, n°283, août septembre 1996, pp. 62-66

des compétences de communication (linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique) devient plus complexe. Il ne s'agit plus de se borner aux critères de connaissance ou de non connaissance.

Dans ce cadre, les notions d'objectivité, de fidélité, ou de validité doivent être prises en considération puisque qu'elles influent sur la prise de décisions.

Il convient donc de sensibiliser les enseignants aux critères des instruments de mesure et à l'importance du dosage entre l'objectivité et la subjectivité.

Plusieurs paramètres sont à prendre en compte

L'évaluation est fondamentale dans un parcours de formation, elle permet de réajuster les apprentissages. Il est donc important d'impliquer les apprenants dans cette phase de l'enseignement/apprentissage. Ceci peut leur permettre, à tout moment de savoir où ils en sont. L'évaluation formative permet la « prise d'information¹⁴¹ ». Les critères sont formulés en fonction des objectifs. L'objectivité est nécessaire dans l'évaluation. Il faut toutefois prendre garde à la rigidité de certains tests. Les tests font parfois appel à des unités lexicales réduites. L'individu reconnaît, ou non, un mot, une phrase ou un texte. Ceci permet la plus grande objectivité.

A titre d'exemple, en FLE, le TCF (Test de Connaissance du Français), construit par Christine Tagliante et son équipe (Unité d'Evaluation et Certification du CIEP) veut être le plus objectif possible. Il est largement inspiré par les travaux des spécialistes du service des examens de l'Université de Cambridge (UCLES) et des préconisations du Conseil de l'Europe.

La conception du TCF a exigé une très grande rigueur : rédaction des items, édition des pré tests, passation des pré tests, analyse des résultats, constitution de la banque d'items, édition du test et passation du test. Ce test peut, par conséquent, garantir l'objectivité par la standardisation. De même, l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) propose presque exclusivement une évaluation où les réponses sont correctes ou fausses. Notons qu'une réponse brève peut être correcte ou erronée ou encore, se trouver sur un " continuum d'acceptabilité¹⁴² " selon le point de vue des évaluateurs.

L'évaluation peut être complétée par une grille d'appréciation comprenant une série de critères de performances autorisant la variation. Les grilles sont construites en fonction d'objectifs généraux. Par exemple : « produire *des énoncés courts à partir de matériaux linguistiques donnés* ». Le référentiel FAS propose cet exercice (en page 76 du livret 4) : *Produire un énoncé qui raconte l'histoire à propos du dessin, en choisissant parmi les mots proposés*. Face aux réponses, le jugement d'un enseignant-évaluateur peut être légèrement différent d'un autre.

L'évaluateur peut fonder son jugement sur plusieurs critères. Les critères de performance sont des points de repère, par exemple pour : « désigner la fonction des principaux écrits ». L'évaluateur vérifiera que la personne peut repérer les indices typographiques, les mots clés...

Les outils utilisés (cf. annexe 9) peuvent être des grilles d'évaluation ou les échelles d'appréciations (réussite très satisfaisante, satisfaisante, insatisfaisante, échec). Le niveau de performance minimal (le seuil de réussite) apporte des éléments. Il est parfois difficile de trouver la limite qui permet d'accepter ou non une réponse.

D'après Denise Lussier¹⁴³, un critère de performance ne peut être défini dans cette perspective que s'il est accompagné d'un niveau minimal, c'est-à-dire d'un point de césure qui permet d'inférer l'atteinte ou non des objectifs visés. Lorsque les critères tournent autour de performances linguistiques, discursives, sociolinguistiques ou socioculturelles, on peut/doit faire varier les seuils de performance. Ceci, selon que l'apprenant est en début de parcours, en milieu ou à la fin. Il revient à l'enseignant de faire son choix en tenant compte notamment de la complexité et du moment.

Les outils d'évaluation utilisés devront être en conformité avec des considérations comme la nouveauté de l'apprenant dans le stage.

La plupart des grilles d'évaluation de la formation de base posent les critères d'acquisition autour de ces appréciations : les compétences sont "acquises", "non acquises" ou en "cours d'acquisition". Il est généralement peu aisé pour un formateur d'estimer si réellement la compétence entre dans l'une de ces trois catégories. On note d'ailleurs une tendance des formateurs à préciser "en cours d'acquisition +" ou "en cours d'acquisition -", tant il est vrai qu'il est difficile de trouver les limites des compétences langagières. Ainsi le référentiel du FAS propose en objectif général III de l'expression orale, de produire des énoncés en situation pour l'expression d'un besoin. L'évaluation ne pourra alors porter que sur un « continuum d'acceptabilité » établi par l'évaluateur.

Le choix de l'instrument de mesure doit correspondre au public et à la situation donnée. L'objectivité et la fiabilité de l'évaluation sont nécessaires. C'est la raison pour laquelle de nombreux spécialistes se penchent sur ces questions. Les

¹⁴¹ TAGLIANTE Ch., *La Classe de langue*, Paris, Cle International 1994. Pp 22-23

¹⁴² Terme emprunté à Denise Lussier. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative* Paris, Hachette 1992

¹⁴³ LUSSIER D., op. Cit. pp 33

spécialistes de la docimologie étudient, notamment, les systèmes de notation aux examens et les comportements des examinateurs et des examinés.

La psychologie de l'évaluation permet la recherche des facteurs systématiques de différences de notations et leurs conséquences sur la réussite ou l'échec. La psychométrie multiplie le nombre des correcteurs afin de déterminer la "vraie" note. Enfin, la sociologie de l'évaluation identifie les causes et les conséquences des inégalités de réussite scolaire.

Dans la réalité des organismes de formation, les moyens d'évaluation ne sont pas toujours clairement explicités (par niveaux, par cycles ou par période). Leur rapport avec les objectifs du programme (savoirs, savoir faire cognitif, gestuel, savoir être, savoir devenir) doivent être clairs.

La fiabilité d'un examen est parfois difficilement assumée. Il est souvent difficile de réunir les mêmes conditions de passation d'examens. Les *entrées et les sorties* sont permanentes. Un cours peut débuter avec vingt personnes, la semaine suivante, cinq personnes vont partir et huit nouvelles personnes vont intégrer la classe.

De fait, l'enseignant qui procède à une évaluation de départ ou à des entretiens individuels n'a pas nécessairement autant de temps à consacrer à tous les stagiaires. Les personnes n'ayant pas assisté aux premiers cours ne disposent pas des mêmes explications sur les consignes que leurs collègues.

Concernant les certifications, on remarque que les objectifs de départ sont souvent détournés. Ainsi, le CFG (Certificat de Formation Générale), est un diplôme qui vise, à l'origine, les jeunes français scolarisés, mais il est actuellement le diplôme le plus utilisé en formation de base pour des publics de différentes origines (cf. annexe 9 F). Depuis 2003, il peut être obtenu par Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) en Ile de France.

Il est considéré comme une première étape dans l'acquisition des disciplines générales du CAP (mathématiques, français, vie sociale et professionnelle). Les sessions s'organisent tous les deux mois, sous la forme d'un entretien oral de 30 minutes à partir d'un dossier personnalisé qui traduit le parcours individuel de formation du stagiaire. Le dossier et l'entretien doivent démontrer les capacités d'insertion sociale et professionnelle et prouver l'acquisition des connaissances de base dans les domaines généraux.

Il comprend la présentation du stagiaire et de son cursus, du stage en milieu professionnel, d'au moins deux activités en entreprise et en formation et aussi d'une esquisse du projet personnel et les conclusions personnelles. Les contenus mêmes de ces diplômes démontrent clairement que le public visé n'est plus le même que celui qui était prévu initialement par les académies.

Quant au DELF, parfois présenté par les publics de la formation de base, et au DALF, ils ont été conçus dans le souci de fournir une référence d'évaluation homogène face à la multiplicité des examens existants. Toutefois, ces examens ne pourront pas se produire chaque fois dans les mêmes conditions puisqu'ils veulent s'adapter à des publics très différents culturellement.

Les sujets sont toujours distincts selon les pays et les niveaux d'appréciation varient. Si le cadre et le contenu des unités est fixé par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques), chaque centre conçoit lui-même les épreuves et l'ordre de progression entre les unités. Avec ces modalités, on voit bien qu'il est impossible de demander à l'examen d'être parfaitement fidèle au contenu de départ.

En admettant que la fidélité soit atteinte, celle-ci ne garantit pas que le test jauge effectivement ce que l'on souhaite mesurer. La validité, c'est-à-dire le degré d'adéquation entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fait réellement est difficile à atteindre. Il importe que les catégories de tâches évaluatives correspondent aux catégories d'habileté langagières visées. Ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, l'évaluation orale du DELF, se pratique sur la base d'une épreuve qui teste l'écoute et la compréhension orale. Pour prouver qu'il a compris, le candidat doit parfois cocher une case en face d'une phrase écrite. On évalue donc également sa capacité à comprendre un écrit. Ceci nous semble fondamental dans le cadre d'une adaptation des certifications aux publics alpha/FLE puisqu'on limite l'accès à cette unité aux publics de faible niveau.

Pour toutes ces raisons, il nous apparaît essentiel qu'une situation d'évaluation soit cohérente avec les objectifs d'apprentissage. Elle doit distinguer clairement les aptitudes en production et en compréhension, ou choisir d'évaluer les deux en même temps. C'est le cas dans l'approche communicative.

Les objectifs généraux d'un apprentissage doivent être explicités par les objectifs terminaux qui décrivent les comportements attendus chez les apprenants pour décider du degré de maîtrise du programme d'étude. Les objectifs intermédiaires fournissent aux stagiaires les éléments leur permettant de développer les habiletés visées. On peut travailler, par exemple, les éléments lexicaux, culturels, les registres et variétés de langues ou les genres de textes pour évaluer des compétences socio-discursives. Pour ce qui est des fonctions langagières, l'apprenant peut avoir à décliner son identité, en situation de communication, on peut lui demander, par exemple, de s'enquérir d'une expérience particulière vécue par une autre personne. (Fonction : s'informer, notion ; identifier un événement...). On tentera de reproduire le contenu de l'interaction. Malgré cela, la performance d'un test aura une valeur différente selon qu'elle sera pratiquée à un moment ou à un autre. L'apprenant n'atteint pas les mêmes performances en début d'apprentissage ou après plusieurs évaluations de même nature. Il aura assimilé, en fin de stage, une façon de procéder adaptée aux tests alors qu'en début de stage, il

n'aura peut-être pas compris la consigne. De plus, certains contenus qui sont chargés culturellement peuvent entraver la compréhension. Ainsi, les dessins sont nécessairement connotés culturellement. Nous avons eu l'occasion de tester la compréhension d'une image auprès d'un apprenant Comorien. La perception visuelle n'est pas universelle. En effet, le dessin représentait une personne Sans Domicile Fixe assise sur une décharge, des ordures jonchaient le sol. L'apprenant a décrit le personnage comme un homme en vacances qui se reposait sur une île.

Un support qui peut sembler clair a priori et sans ambiguïté ne sera pas nécessairement interprété de la même manière selon la culture d'origine de l'apprenant et le rapport qu'il entretient avec l'image. Certains stagiaires n'ont pas encore eu l'occasion de tenir un livre dans les mains, alors qu'une image reproduite (dessin sur le papier) doit être " lue " pour être comprise. Cet aspect est essentiel en alphabétisation, tout particulièrement où l'on a fréquemment recours à l'image pour transmettre du sens.

La situation de l'apprenant au moment de l'épreuve peut également être déterminante. En formation de base, on sait par exemple, que les apprenants ont souvent d'autres préoccupations administratives, sociales ou sanitaires. Ceci peut sérieusement perturber leurs motivations. A ce propos, Anne Vinérier¹⁴⁴, dans son chapitre consacré à l'évaluation-diagnostic, suggère de mieux connaître les publics pour leur proposer des formations adéquates. Elle distingue trois principaux profils. Le profil A : " exclusion " vit dans une exclusion marquée par l'échec. Il n'a pas, selon elle, de motivation apparente à vouloir apprendre. Le profil B : " marginalité " est à la recherche d'une autonomie, d'une insertion dans le tissu social et professionnel. Le profil C : " insertion ", est intégré dans la société et travaille. Ses nouveaux acquis sont aussitôt utilisés dans sa vie quotidienne. L'appréciation d'Anne Vinérier tient compte à la fois de l'âge, du niveau scolaire des motivations de l'apprenant et de ses habitudes d'apprentissage. Rappelons également que les apprenants ont des profils pédagogiques différents. Certains sont plus à l'aise devant des informations visuelles, alors que d'autres appréhendent mieux les informations auditives.

Nous devons admettre que l'évaluation est toujours nécessairement relative. Elle ne peut donc pas prétendre systématiquement à la rigueur et à l'objectivité. Elle doit intégrer la nuance. La justice et l'égalité de traitement sont sans doute, les deux notions les plus importantes à retenir dans la pratique.

1.1. Evaluation des processus d'apprentissage - évaluation formative

La gestion de la progression exige une évaluation formative basée sur les processus d'apprentissage. Les enseignants ont parfois tendance à vérifier si le contenu, en termes de produit est atteint et à négliger les compétences effectives des stagiaires. Apprendre suppose, en effet, de la part du stagiaire, la mise en place d'activités en fonction de l'objectif à atteindre. Ces processus ne sont pas toujours visibles. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit pouvoir distinguer clairement l'acquisition d'un aspect (exemple le lexique) du processus d'acquisition de ce produit fini : évolution, phénomène actif, suite d'opérations pour arriver à un résultat, qui met en œuvre des activités de savoir-faire et de savoir-être.

L'évaluation formative soutient l'apprentissage et guide les enseignants dans leurs décisions concernant les choix de situations d'apprentissage, de matériel et d'interventions pédagogiques grâce à l'analyse de ces processus.

Le processus d'apprentissage s'organise dans le temps, en développant les aptitudes de l'apprenant. Il apparaît essentiel que l'apprenant soit sensibilisé dès le départ à l'importance de cette évaluation. Il doit savoir qu'il lui faut explorer, recueillir des données, les sélectionner, les organiser et les décrire pour mieux les réutiliser. Il peut, de cette manière, planifier lui-même son action, prendre des initiatives et assumer des responsabilités en évaluant sa propre efficacité. Au cours de ces démarches, il est nécessaire que l'évaluateur puisse mettre en place un système de repérage lui permettant d'apprécier l'organisation des savoir-faire du stagiaire.

De toute évidence, il est plus difficile d'évaluer le processus d'apprentissage que le produit puisque chaque apprenant a ses propres démarches d'apprentissage. L'évaluation formative qui consiste à passer en revue les étapes de la réalisation et à vérifier si le but poursuivi a été atteint nous semble être la seule à rendre compte des étapes du processus de manière qualitative. Pour ce faire, l'enseignant doit définir des objectifs pertinents à chaque étape.

L'enseignement du français se pratique toujours en temps réduit. En formation de base, il peut ne durer que 200 heures (alors qu'on pourrait estimer à 1500 heures, le temps nécessaire à l'alphabétisation réelle). Il est donc obligatoire d'effectuer des choix en fonction du temps et de l'importance relative allouée à chaque objectif.

Les personnes reçues en formation linguistique de base sont généralement orientées par des structures d'accueil et d'évaluation qui ont déjà effectué un positionnement (plate-forme d'accueil de l'OMI, PAIO, Missions locales). Les organismes de formation aménagent à leur tour un diagnostic plus précis qui leur permet de mieux apprécier les besoins

¹⁴⁴ VINERIER A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 139-145.

des personnes, en fonction de leurs connaissances de la langue et de leur projet personnel. La démarche évaluative se situe à différents moments de la formation, elle est à chaque fois sous-tendue par des choix pédagogiques.

L'évaluation « diagnostic » se situe en amont de la formation. Elle en constitue cependant une phase à part entière. Elle doit, en effet, permettre de préparer la formation, de repérer les performances ou les compétences, de repérer les besoins et les attentes et d'adapter la formation aux personnes. Elle aide alors le formateur à constituer des groupes et des sous groupes plus homogènes dans la limite des moyens dont il dispose.

Cette évaluation se déroule le plus souvent en deux temps : une phase d'entretien et une phase de tests. Dans la phase d'entretien, le formateur peut repérer les besoins, les attentes et les objectifs de la personne.

Il peut ainsi mieux repérer ses compétences en communication orale. Dans ce cadre, les grilles et tests sont souvent élaborés par les formateurs eux-mêmes. Il manque parfois une réflexion critique concernant la pertinence ou la performance de l'outil. Les épreuves les plus fréquemment utilisées proviennent d'une adaptation de référentiels comme celui de formation linguistique FAS/Cueep. Le PAL (Pôle d'Apprentissage de la Langue).

Il comprend une batterie de tests regroupés dans le livret 2 du référentiel de formation linguistique. Les formateurs utilisent également le référentiel de la CIMADE (démarche pour l'évaluation, cf. annexe 10 E). Nous pensons qu'un travail de réflexion sur les tests et leur application a une valeur formative.

Certains objectifs portent sur le développement des habiletés (décrire une personne, faire un achat), d'autres visent l'acquisition de connaissances (vocabulaire, emploi du genre) enfin, les objectifs intermédiaires peuvent être très précis comme la maîtrise de formules de salutation. Quoi qu'il en soit, les objectifs d'apprentissage décrivent les comportements attendus chez les apprenants par les formateurs.

Ces objectifs varient en fonction des besoins des apprenants. Ainsi, en ce qui concerne l'objectif global, en FLE, on pourra viser plus précisément, par exemple, une habileté à communiquer en langue orale. En formation de base, on veut permettre aux personnes de " s'insérer dans la société française ".

Les apprenants doivent donc, disposer de la langue française, orale et écrite, de manière à l'utiliser dans la vie de tous les jours. Dans les deux cas, il convient de délaisser la manipulation de données linguistiques pour passer à une authentique interaction langagière qui prend en compte les besoins de communication des apprenants.

La compétence est englobante et complexe. On peut alors admettre qu'en FLE comme en formation de base, les objectifs sont l'utilisation de la langue réelle en fonction des besoins et du développement des habiletés langagières.

D'un point de vue sociolinguistique et socioculturel, on attendra de l'apprenant la production et l'utilisation appropriée des intentions de communication dans une variété de situations interactionnelles, et l'utilisation de registres adéquats.

Les objectifs terminaux peuvent être d'amener les apprenants à utiliser les habiletés langagières à partir de situations variées avec un type de discours et des fonctions langagières appropriées. Ainsi, par exemple, le FASILD décline certains objectifs terminaux (dans le référentiel de 1996) de la manière suivante :

« Dans une chaîne parlée, le stagiaire sera capable de comprendre les mots qui lui sont immédiatement nécessaires. Il devra être capable de comprendre à l'écrit, les groupes de mots et les symboles les plus courants ».

Les objectifs intermédiaires se rapportent plutôt au type de discours (informatif, incitatif, narratif, argumentatif, ludique ou expressif) pour effectuer des actes langagiers du type : *demande son chemin, convaincre, raconter, comprendre une directive ou recourir à un service*. Pour déterminer l'adéquation entre l'objectif à atteindre et la réalité, le formateur doit pouvoir choisir les outils les plus appropriés. Nous présentons, dans le chapitre suivant, des exemples d'outils et de guides qui peuvent aider à construire une évaluation.

L'évaluation de repérage permet, nous l'avons vu, aux professionnels confrontés à l'accueil de publics en difficulté, d'organiser une première orientation. La fonction de cette évaluation est, par conséquent, de fournir à l'enseignant des informations qui vont le guider dans ses choix. Le diagnostic vise à obtenir des informations précises sur les rapports de l'apprenant avec la langue.

C'est la raison pour laquelle on relève des informations sur les individus. On identifie des procédures de traitement de la langue en fonction de tâches précises : remplir une rubrique concernant l'identité sur une fiche d'accueil ou organiser chronologiquement le récit de son parcours professionnel.

L'entretien est un premier support de repérage des savoirs de base. Il n'est pas suffisant. Il est possible d'utiliser des supports permettant des manipulations linguistiques pour évaluer des habiletés isolées. Les batteries d'orientation telles que celles que l'on rencontre dans le référentiel FAS, ou dans des méthodes comme CALAO, associent des exercices formels.

On procède par manipulations linguistiques mettant en jeu des savoirs et savoir-faire grapho-phonétiques, syntaxiques, morphologiques, lexicaux mais également métalinguistiques. Par la suite, les formateurs doivent utiliser l'évaluation formative. Dans la réalité, ce travail est difficilement mené faute d'outils suffisants, mais également parce que les stagiaires inscrits en formation de base sont rarement assidus. On peut regretter que l'évaluation formative se pratique alors parfois de manière plus ou moins formelle. Certains formateurs font un bilan en fin de cours, d'autres utilisent le « cahier du stagiaire ».

1.2. Evaluation et situations réelles d'enseignement/apprentissage

La question de l'évaluation préoccupe les formateurs. Ils sont particulièrement demandeurs d'outils et de réflexions théoriques sur cette question qui leur paraît essentielle dans l'organisation des formations qu'ils assurent.

Les organismes de formation à visée insertion sont tenus de rendre des comptes aux financeurs, notamment au FASILD et se trouvent limités dans leurs choix. Le référentiel du FASILD (1996) est fondé sur une formation par objectifs spécifiques. Par conséquent, il anticipe sur les besoins des apprenants, le plan de formation est pré établi et la norme est extérieure tant à l'enseignant qu'aux apprenants.

Ayant construit des grilles d'évaluation dans le cadre de notre travail de formatrice, ainsi que les tests (cf annexes 9 D et G) s'y rattachant pour répondre aux exigences du FASILD, nous avons pu remarquer que les choix sont réduits¹⁴⁵. Les critères ne laissent pas clairement de place aux compétences communicatives interculturelles. Ils se rapprochent nécessairement des objectifs des financeurs.

Il est à noter, toutefois, que chaque formateur procède à d'autres évaluations qui lui permettent de pouvoir juger de l'avancée du processus d'apprentissage. Ceci se fait par le biais de grilles d'autoévaluation, d'entretiens ou d'exercices ponctuels dans un domaine spécifique à un moment donné de l'apprentissage.

Les acquisitions en termes de règles sociolinguistiques et pragmatiques se vérifient directement lors d'interactions de la vie quotidienne, au moment de sorties ou lors de l'accueil d'intervenants extérieurs. En effet, il est nécessaire, en formation de base¹⁴⁶, de procéder de manière très souple, au fur et à mesure que des difficultés apparaissent. Ceci, d'une part, parce que les stagiaires sont tous très différents les uns des autres et d'autre part, parce que la formation ne peut jamais être pré-établie compte tenu des entrées et sorties permanentes.

Les formateurs ne souhaitent généralement pas s'enfermer dans un apprentissage uniquement fonctionnel de la langue. Chaque équipe a sa manière de procéder pour élargir l'enseignement/apprentissage à d'autres éléments et notamment à la culture. De fait, les outils d'évaluation produits par les formateurs sont flexibles.

Ils sont forgés en recourant aux outils de la psychométrie, de l'orthophonie ou du FLE. Cette évaluation porte, certes, sur la production des apprenants (produits finis), mais elle se base également sur la confrontation avec la réalité pour vérifier les acquis. Enfin, les apprenants donnent leur avis sur leur progression.

Il est évidemment plus complexe de rationaliser une évaluation lorsque l'on tend vers des savoir-faire et non plus seulement vers des savoirs. C'est pourquoi, la notion d'erreur est un point clé dans l'évaluation. Elle met en évidence l'état des compétences de l'apprenant à un moment donné. C'est d'ailleurs un élément substantiel de la formation de base. Les publics analphabètes vivant en France depuis de longues années, ont acquis un système communicatif intermédiaire.

Les erreurs produites à l'oral sont souvent révélatrices d'une « fossilisation » de l'interlangue. De même, les personnes illettrées qui ont déjà une expérience de l'écrit ont, le plus souvent, pétrifié des pratiques scripturales révélatrices de leurs compétences partielles. Il convient alors d'analyser ces erreurs afin de comprendre l'évolution des hypothèses. Ce, d'autant plus qu'il s'agit le plus souvent d'erreurs socioculturelles qui n'entravent pas le sens de l'énoncé, mais perturbent une interaction, sur un plan que l'on pourrait qualifier d'affectif.

La manière d'utiliser le tutoiement, par exemple, peut porter préjudice aux apprenants lorsqu'ils se présentent pour du travail.

Les erreurs de syntaxe sont à observer très sérieusement aussi puisqu'elles entravent parfois le sens des énoncés. C'est souvent le cas de l'utilisation des pronoms possessifs et de l'usage des temps. Les erreurs se manifestent tant au niveau du système phonologique, syntaxique, lexical qu'au niveau socio-discursif et pragmatique. Il s'agit alors de savoir quand corriger ? Quoi corriger ? Comment corriger ?

¹⁴⁵ Les évaluations se déclinent en termes de "compréhension orale", de "production". En "compréhension écrite" : se repère dans l'espace graphique, reconnaît les pictogrammes, logos, sigles, reconnaît les lettres majuscules, minuscules, cursives, différencie les consonnes, lit les mots simples, procède par discrimination visuelle, identifie le système de codage des mots, reconnaît le sens d'énoncés courts, reconnaît les principaux écrits de la vie quotidienne, trouve des informations dans un texte ; sait construire des stratégies de compréhension, retrouve l'ordre logique d'un récit. En "production écrite" : maîtrise le tracé des lettres, utilise l'écriture cursive, utilise l'espace graphique, produit son état civil, produit un énoncé descriptif et narratif, maîtrise la construction syntaxique simple, complexe, maîtrise un vocabulaire varié.

¹⁴⁶ L'évaluation peut être *interne* (réalisée par le formateur) ou *externe* (réalisée par des personnes qui n'appartiennent pas au dispositif de formation). En formation de base, certains organismes sont agréés pour effectuer des bilans de compétences.

On tente généralement d'user d'un mode de relation affectif visant l'encouragement de l'apprentissage. Les représentations qu'ont les apprenants en formation de base sur la « faute » sont souvent négatives. Il revient à l'enseignant d'expliquer l'intérêt de l'analyse de l'erreur : marque d'une étape d'apprentissage.

En formation de base, il est fréquent que l'on demande aux apprenants de fournir un travail qui leur servira réellement dans leur quotidien. On lie directement l'exécution d'une tâche à un besoin concret et immédiat. Les productions écrites sont, selon le cas, de remplir un imprimé administratif (les apprenants apportent parfois leur déclaration ASSEDIC...), rédiger une petite annonce (registre particulier), produire un CV, produire une affiche pour le centre social du quartier etc.

Le cours de français est alors directement rattaché à des situations authentiques. L'évaluation est parfois tacite. On évite généralement de laisser les personnes en situation d'échec pour leur permettre de se sentir aptes à travailler seuls.

On permet de plus en plus à l'apprenant d'être « responsable » de son apprentissage. Par conséquent, il doit disposer d'outils d'autoévaluation suffisamment clairs et adaptés à ses objectifs personnels. L'évaluation lui permet de constater ses progrès à travers des étapes.

Ces grilles d'autoévaluation peuvent être réalisées en concertation avec le formateur et l'apprenant en fonction du projet de départ. Un stagiaire, peut par exemple se donner pour objectif de parvenir à prendre seul le bus (lecture des nombres, tableaux à double entrée, lecture de noms de quartiers). Le formateur doit pouvoir situer les items de cette grille par rapport à un barème de performances jouant le rôle de norme à atteindre.

La question de l'évaluation est fondamentale non seulement pour bâtir une formation pertinente, mais aussi pour donner les moyens aux apprenants de valider leurs compétences. Il existe déjà des outils propres à constituer des évaluations et des certifications. Toutefois, nous avons vu qu'ils ne sont pas toujours conçus pour les publics de bas niveau.

Il est désormais indispensable d'essayer d'adapter ces outils afin qu'ils répondent à un besoin flagrant. Des pistes sont en cours. Nous présentons, dans le chapitre suivant, plusieurs outils d'évaluation, mais également des référentiels susceptibles de servir de guides aux formateurs.

2. Les outils d'évaluation et leur complémentarité

Les outils mobilisés peuvent être fournis par différents spécialistes. Ainsi, les psychologues, les orthophonistes ou les pédagogues se sont concertés pour encadrer la création d'un droit au bilan de compétences dans le cadre d'une formation hors temps de travail. Ce droit au bilan est apparu dans l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991¹⁴⁷. Nous présentons ici quelques exemples d'outils d'évaluation en usage actuellement et reconnus officiellement. Ils sont réalisés dans des disciplines différentes.

2.1. Les outils de « diagnostic »

Le DMI (évaluation des Difficultés et des Moyens dans le domaine de l'illettrisme) et le DMA (Diagnostic des Modes d'Appropriation) sont des outils complémentaires.

Le DMI existe depuis 1992. Il a été élaboré par Dominique Mocrette¹⁴⁸. Il est issu de la pratique d'orthophonistes¹⁴⁹, mais il est le fruit d'un travail commencé en 1987 à la demande de formateurs, soucieux de connaître mieux les difficultés et les capacités des personnes dont ils ont la charge. Il a été validé par l'étude de plus de 200 évaluations et d'un groupe-témoin.

Ce test est passé individuellement et dure environ une heure. Son système de cotation est basé sur le principe que l'on ne propose pas une formation unique pour tous. Il veut objectiver des connaissances, d'une part, et des capacités, d'autre part. Les cinq volets principaux du DMI sont la lecture, l'expression écrite, les capacités perceptives, les capacités de conscience linguistique et une épreuve d'expression orale.

En lecture, trois types de lecture sont appréhendés à partir de trois exercices modulables suivant le niveau de la personne : la lecture à voix haute, la lecture globale et la compréhension du texte lu. On apprécie non seulement le niveau mais aussi le type d'erreurs commises. L'auteur du test distingue, après expérimentation, quatre groupes de niveaux. Ce sont les non lecteurs, les lecteurs médiocres, les lecteurs qui lisent presque normalement et les bons lecteurs.

La production écrite est analysée sous forme de phrases à écrire, dictées par simplicité de passation et d'analyse : l'activité qu'elle représente ne met en jeu que certains processus, bien spécifiques de codage phonologique et syntaxique. Il

¹⁴⁷ LOI no 91-1414 du 31 décembre 1991 modifiant le code du travail et le code de la santé publique en vue de favoriser la prévention des risques professionnels et portant transposition de directives européennes relatives à la santé et à la sécurité du travail (1)

¹⁴⁸ MORCRETTE D., "Approche linguistique de l'illettrisme" in TRANEL, 1996, 102 pp. 89-101

¹⁴⁹ MORCRETTE D., Les orthophonistes évaluent les Difficultés et les Moyens dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme DM, Molinghem L'ortho. Édition, 1993, 100 p + fiches.

peut exister un problème d'interprétation des résultats notamment lorsque la personne ne comprend pas correctement ce registre de français à l'oral et reproduit un écrit déformé. Les performances de transcription de l'écrit sont mises en parallèle avec des capacités non verbales, de mémoire immédiate visuelle ou de mémoire immédiate auditive.

Des épreuves différentes évaluent les capacités auditivo-verbales (au moyen de répétition de non-mots) et la capacité à reproduire le rythme et la mémoire visuelle (reproduction de signes orientés).

Les capacités de conscience linguistique sont évaluées avec une épreuve mettant en avant la conscience que la personne possède des phonèmes dans le mot et une épreuve dite « de compréhension » du langage oral qui est davantage une évaluation de la conscience de la syntaxe, tâche nécessaire à la rédaction d'une phrase.

L'épreuve d'expression orale du DMI est un jeu basé sur la transmission d'informations et la cotation est relative à la pertinence du lexique. Il s'agit de la seule épreuve enregistrée. Les énoncés sont analysés sous deux aspects complémentaires syntaxiques et sémantiques.

L'auteur du DMI considère qu'il existe différents degrés d'illettrisme :

- Ceux qui savent identifier et écrire les lettres de l'alphabet, mais ne savent pas déchiffrer (A1),
- Ceux qui savent déchiffrer sans comprendre (A2),
- Ceux qui savent déchiffrer en comprenant sans savoir écrire (A3),
- Ceux qui savent déchiffrer et comprendre sous dictée (A4),
- Ceux qui savent déchiffrer en comprenant, écrire sous la dictée et produire un message écrit personnel (A5).

Dans ce cadre, on considère comme " illettrés " les personnes relevant des niveaux 1,2 et 3 dont les critères sont les suivants :

Lecture	Écriture
<u>Niveau 1</u> - Ne lit pas du tout - Reconnaît les pictogrammes	<u>Niveau 1 :</u> - N'écrit pas du tout (recopie sans comprendre)
<u>Niveau 2</u> - Lit quelques mots mais ne comprend pas une phrase simple et courte traitant de la vie (mots de survie)	<u>Niveau 2</u> - Écrit phonétiquement (comme il entend et/ou comme il parle)
<u>Niveau 3</u> - Lit très lentement et de façon hachurée un texte traitant de sa vie quotidienne (compréhension assez limitée à cause du débit de la lecture et à cause du manque de vocabulaire)	<u>Niveau 3</u> - Écrit avec beaucoup de fautes mais essaie d'écrire seul
<u>Niveau 4</u> - Lit et comprend un texte avec des phrases courtes sur un sujet de la vie quotidienne en référence à un univers connu.	<u>Niveau 4</u> - Écrit des textes simples sur des sujets de la vie quotidienne (avec des structures de phrases peu élaborées).

Dominique Mocrette distingue également plusieurs niveaux de lettrisme :

- Ceux dont le pouvoir se limite à la simple capacité de lire les écrits nécessaires à leur vie quotidienne (L1)
- Ceux qui ont acquis une maîtrise suffisante pour pouvoir accéder, à des compétences nouvelles : ils sont à l'abri de l'illettrisme... (L2)
- Ceux qui accèdent à des écrits complexes (littéraires et scientifiques) et qui participent pleinement à la vie culturelle de la société. (L3)
- Le dernier niveau (L4) représente le niveau le plus élevé.

Les objectifs du DMI sont de mettre en évidence, chez l'apprenant, ses potentialités, ses handicaps et ses difficultés, ses motivations et ses objectifs. Les quatre principaux volets sont la lecture, l'expression écrite (seulement sous forme de dictée : non expression), le langage oral et les capacités perceptives. Il ne peut donc s'agir que d'une évaluation individuelle.

Le DMA, (Diagnostic des Modes d'Appropriation) quant à lui, est issu de l'expérience des psychologues de la formation. Il est basé sur les concepts d'appropriation et sur les modes d'appropriation de l'écrit. Il débute par un entretien individuel enregistré. On s'intéresse à ce que la personne dit de son histoire et de ses rapports à l'écrit. L'individu doit expliciter ses réponses et son raisonnement. Certains expliquent, par exemple, leurs réticences par rapport à tout ce qui est lié de près ou de loin à l'école. On tient compte des motivations diverses, personnelles et sociales.

Le test évalue également la mise en œuvre des capacités métalinguistiques et métacognitives portant sur les fonctions et les supports de l'écrit. Il met en évidence les différentes procédures mises en place par la personne à partir des stratégies qui vont être élaborées en fonction des types de textes, à la fois en lecture et en écriture. L'évaluateur cherche à étudier la manière dont l'adulte organise ses représentations sur l'écrit.

Ces deux outils sont complémentaires et veulent trouver une réponse adaptée à chaque individu. Le DMA s'est inspiré du DMI, il a été mis au point au PsyEF (Laboratoire de psychologie de l'éducation et de la formation de l'Université Lumière Lyon II) sous la direction de Jean Marie Besse¹⁵⁰.

¹⁵⁰ BESSE J.M. "Diagnostiquer les compétences en lecture écriture chez des adultes", in Migrants Formation n°100, mars 1995, pp. 102-117.

L'observation porte sur les procédures de traitement de l'information écrite qui sont mobilisées et sur les résultats obtenus. Pour évaluer la lecture, on propose, par exemple, l'identification de scènes photographiées dans la ville, des écrits sociaux, des cartons portant des écrits à classer en lisibles ou non lisibles ou la lecture de petites annonces (on cherche à observer les manières de traiter l'écrit).

Pour évaluer l'écriture, on renonce à utiliser la dictée. On demande plutôt à l'apprenant de coder une petite annonce ou de noter un message téléphonique.

Cette évaluation conduit à élaborer des profils de modes d'appropriation de l'écrit. Jean Marie Besse¹⁵¹ présente l'exemple de trois profils d'apprenants en fonction de leurs réactions dans le domaine socio-affectif, en termes de capacités métalinguistiques sur l'écrit, de moyens techniques mobilisés et de leur efficacité. Il décline leurs pratiques de lecture et d'écriture et la difficulté d'aborder les activités métacognitives. (CF tableau en annexe 7 C).

Les profils sont établis à partir des pratiques des apprenants et de leurs motivations. Jean Marie Besse préconise de regrouper les apprenants selon leur profil afin de leur apporter des réponses spécifiques. On considère les diverses composantes du processus d'appropriation de l'écrit selon cinq grands domaines :

- le domaine socio-affectif (l'énergie qui pousse l'individu à entrer dans une activité sur l'écrit, qui lui imprime un sens),
- le domaine de la construction de capacités métalinguistiques (réflexion de l'individu sur l'écrit),
- le domaine des manières de faire (stratégies d'écrit), le domaine des pratiques effectives (l'utilisation que l'individu fait de l'écrit dans sa vie quotidienne),
- le domaine des activités métacognitives (la pensée que l'individu a sur son activité de perception, de mémorisation, d'apprentissage face à un travail cognitif).

Dans la plupart des cas, les outils visent à cerner les individus principalement au niveau de leurs compétences langagières. Un outil comme le référentiel de la CIMADE (Comité Inter Mouvements Auprès des Evacués)¹⁵² permet d'effectuer une évaluation diagnostic de début de stage et une évaluation sommative de fin de stage. Il est basé sur une approche communicative et vise, par conséquent, les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle.

On y propose des grilles d'analyse de production écrite, orale de réception et d'interaction. L'outil s'adresse à des personnes inscrites en formation de base mais ayant un profil FLE. Il doit servir à l'élaboration d'un cursus de formation. Ces personnes visent l'installation dans le pays d'accueil. Pour chaque objectif général, le référentiel fournit une description d'objectifs spécifiques, de situations et une déclinaison de savoir-faire linguistiques. Par exemple :

- *Objectif global* : Décrire pour nommer, présenter, préciser : s'informer sur la taille, la couleur, la forme la matière, le volume, la dimension, la consistance d'objets.
- *Situation* : amicale, bureau des objets trouvés.
- *Savoir-faire linguistiques* : vocabulaire diversifié, vocabulaire spécifique et termes génériques...

Cet outil est basé sur l'approche communicative et s'applique à la formation de base pour les publics FLE. A l'oral, les fiches proposées aux formateurs peuvent également s'appliquer à un public analphabète, à travers notamment des mises en situations de communication.

2.2. Des référentiels susceptibles de guider la formation des enseignants/formateurs

Il nous semble qu'une formation d'enseignants formateurs ne peut s'envisager sans une réelle sensibilisation aux outils d'évaluation. Nous en avons présenté quelques-uns. Les référentiels sont des guides méthodologiques qui ont pour fonction de formaliser les objectifs et les performances attendues de la part des stagiaires. Ils offrent un langage commun entre les prescripteurs, financeurs de la formation, les opérateurs et les formateurs. Surtout, ils éclairent la manière d'enseigner le français à des publics particuliers.

Plusieurs référentiels sont actuellement utilisés en formation. Le référentiel du FAS/CUEEP et celui du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) du Conseil de l'Europe l'Europe¹⁵³ sont reconnus officiellement (cf Annexes 10 B et C).

Nous proposons de faire une étude comparative entre le référentiel de formation de base, FAS/CUEEP qui constitue le cadre institutionnel de la formation linguistique à visée insertion et le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) utilisé en didactique du FLE à l'université. Cette analyse comparative met en évidence les points communs et les divergences entre les deux référentiels.

¹⁵¹ BESSE J-M., *ibidem*, pp. 116-117

¹⁵² Démarche pour l'évaluation, CIMADE, 1996

¹⁵³ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». *Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, juillet 2003,

Analyse rapprochée de deux référentiels institutionnels

Référentiel du FAS Formation linguistique de base, 1996	Cadre de référence du Conseil de l'Europe Strasbourg 1996
<p>Les auteurs : Il s'agit d'un travail institutionnel élaboré par douze personnes représentant le secteur "formation de base". L'ouvrage est financé par le Fonds d'Action Sociale et le Conseil Régional (du Nord-Pas-de-Calais) APE de Valence, (association pour la Promotion des étrangers) ARFEM de Dunkerque, (association Régionale pour la formation et l'éducation des migrants et publics en difficulté) ARFEM de Lens, CUEEP, Centre Université Économie d'Education Permanent, GRETA de Roubaix Tourcoing, ILEP, Institut Lillois d'éducation Permanente. CAFOC-DAFCO de Lille.</p> <p>Les enjeux visés : <u>Politiques :</u> Le référentiel du FAS s'organise autour de l'intégration des populations immigrées <u>Éthiques et déontologiques :</u> Ils se rapprochent des principes directeurs du FAS notamment la lutte contre l'exclusion par l'insertion. <u>Économiques :</u> Vise à répondre à l'arrivée du public liée à la crise de l'emploi <u>Sociaux :</u> Prendre en compte les <i>nouveaux publics confrontés aux réalités sociales et économiques</i> <u>Institutionnels :</u> Accès à la formation.</p> <p>Les objectifs : L'objectif général visé est la compétence de communication au sens fonctionnel. Les objectifs opérationnels sont divisés en rubriques (exemple : stratégies de lecture, maîtrise du code écrit). Ils sont axés sur des processus et des stratégies de lecture, d'écriture et sur des aspects linguistiques et para linguistiques précis, sur des aspects référentiels, culturels et contextuels du monde environnant, sur des aspects pragmatiques (intention, adaptation), cognitifs et comportementaux.</p>	<p>Les auteurs : - Groupe de Projet Apprentissage des langues et citoyenneté européenne (États membres), - Groupe de travail mis en place par le groupe de projet (20 ressortissants des États membres) - Groupe d'auteurs mis en place par le groupe de travail : Dr J. L. Trim (Directeur de Projet) ; Daniel Coste (professeur : école Normale supérieure Fontenay Saint Cloud CREDIF), Dr. B. Nort (Eurocentre, Suisse,) M. J. Sheils, conseiller de programme.</p> <p>Les enjeux visés : <u>Politiques :</u> On vise principalement l'efficacité de la coopération internationale et la mobilité <u>Éthiques et déontologiques :</u> <i>"Respect des identités et diversités culturelles"</i> Ceci pose le problème de l'Universalité et du singulier des valeurs ¹⁵⁴ <u>Économiques :</u> Vise la <i>mobilité des personnes</i>. <u>Sociaux :</u> Vise l'accès à l'information, à la relation entre les personnes. <u>Institutionnels :</u> On encourage les relations de travail entre tous les acteurs concernés.</p> <p>Les objectifs : Les objectifs pédagogiques sont à définir (en fonction d'une analyse des paramètres) en termes de capacités à exécuter telle ou telle tâche. (Formulées dans les grilles d'évaluation).</p>

¹⁵⁴ Voir à ce sujet l'article de FORESTAL Ch., "L'éthique au cœur de la didactique des langues, une indépendance nécessaire". In *Études de Linguistique Appliquée* 1998 : "certaines notions sont parfois utilisées pour des besoins qui n'ont rien de scientifique et qui paraissent parfois être teintées d'a priori," pp 2.

<p><u>Les publics visés :</u> <u>Les acteurs responsables de la formation :</u> Formateurs, organismes de formation, acteurs relais impliqués dans le processus d'accès à la formation et à son suivi (accueil, orientation, formation, suivi). <u>Les apprenants :</u> On s'adresse à des demandeurs d'une <i>formation linguistique de base</i>: FLE, ALPHA, illettrisme. L'orientation dans les dispositifs dépend le plus souvent de leur situation sociale. L'apprenant est nommé : <i>Stagiaire</i> <u>Profil des publics :</u> Les variables clés pour déterminer si les apprenants relèvent du FLE de l'alphabétisation ou de la lutte contre l'illettrisme sont : <i>Francophone, non francophone, Scolarisé, non scolarisé, Maîtrise ou non des savoirs de base</i>. On part des compétences de départ des apprenants.</p> <p><u>L'approche méthodologique :</u> Le référentiel se limite volontairement au domaine de la communication écrite et orale, les autres aspects (opérations mentales, aptitudes psychomotrices, comportement relationnels...) sont intégrés à l'objectif général de communication dans des composantes "<i>attitudinales et cognitives</i>". La démarche adoptée pour construire le référentiel s'inscrirait dans la PPO (pédagogie par objectifs) avec l'intention de ne pas sombrer dans une démarche répétitive et mécaniste¹⁵⁵.</p> <p><u>Les relations d'enseignement/apprentissage :</u> Le formateur détient l'ordonnancement des cours. L'évaluation est pratiquée par un enseignant qui a le pouvoir de faire passer l'apprenant à l'étape supérieure ou non. Pourtant, on laisse entrevoir la possibilité, pour le stagiaire de devenir autonome dans son apprentissage. L'identification des niveaux (typologie des publics) vise à dimensionner le parcours de formation d'un individu (p 7 livrets 2), et à le situer par rapport à une organisation pédagogique.</p>	<p><u>Les publics visés :</u> <u>Les acteurs responsables de la formation</u> Essentiellement, les professeurs de langue, les apprenants, les concepteurs de programmes et auteurs spécialistes de l'évaluation <u>Les apprenants :</u> On s'adresse à tous, puisque l'on travaille sur l'analyse des besoins pour l'acquisition d'une langue. L'apprenant est considéré comme un futur Utilisateur de la langue cible. <u>Profil des publics :</u> Le repérage se fait en fonction de l'usage que l'<i>apprenant/utilisateur</i> aura à faire de la langue dans des sphères : personnelles, publiques, professionnelles, éducationnelles.</p> <p><u>L'approche méthodologique :</u> Dans son synopsis, le cadre de référence veut proposer un cadre de référence <i>suffisamment exhaustif</i> pour aider les praticiens à exercer leurs choix. On est dans le prolongement des innovations apportées dans le <i>Niveau Seuil</i> et dans une perspective proche à la fois de l'<i>enseignement fonctionnel du français</i>¹⁵⁶, et de l'<i>approche communicative</i>.¹⁵⁷</p> <p><u>Les relations d'enseignement/apprentissage :</u> On reconnaît que l'apprenant possède des <i>savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir apprendre</i> déjà établis et on en tient compte. On suggère d'amener les apprenants à identifier leur propre type d'apprentissage cognitif et à y accorder leurs propres stratégies d'apprentissage. Le chapitre intitulé : "<i>Vers des scénarios curriculaires</i>" explique que les dimensions savoir-faire, composantes pragmatiques, stratégies... peuvent être les bases d'un curriculum et l'on propose des exemples de scénarios curriculaires différenciés au niveau scolaire.</p>
--	--

¹⁵⁵La PPO ou "pédagogie de maîtrise" dont les principes ont été posés par Benjamin Bloom, propose une taxonomie de comportements cognitifs et affectifs. Le programme n'est pas déterminé à l'avance, mais les objectifs doivent permettre de définir une activité précise de l'apprenant (ex : être capable d'accorder le participe passé) et de préciser les critères qui serviront à l'évaluation.

¹⁵⁶ Permet d'établir des parcours d'apprentissages appropriés d'un point de vue pragmatique uniquement et de constituer une banque de données pour élaborer une organisation didactique-

¹⁵⁷ Propose aux apprenants d'acquérir une compétence de communication qui intègre les composantes linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles.

<p><u>La progression :</u></p> <p>Ici, la progression est clairement centrée sur les objectifs à atteindre par le biais de "performances étalon" en se basant sur un modèle ascendant qui va du simple au complexe.</p> <p>La question du <u>repérage des publics</u> semble occultée, les critères de scolarisation en Langue Maternelle ne sont plus pris en compte.</p> <p>Ainsi, l'étape 1. concerne les publics ne parlant pas le français, ne le comprenant pas mais, il est difficile de considérer ce type de classement comme pertinent sans envisager des échelles graduées dans l'expression et la compréhension.</p> <p>(Ici, le référentiel du Conseil de l'Europe pourrait sans doute fournir des éléments de réponse)</p> <p>À l'oral, les énoncés sont proposés en fonction de la complexité linguistique, la sémantique n'a pas beaucoup de place. La primauté est accordée à la progression linéaire et cumulative basée uniquement sur ce que l'apprenant doit pouvoir faire.</p> <p>Chaque étape inclut des objectifs de l'étape précédente. Le référentiel est assez proche d'un modèle qui reprend le parcours de l'enfant dans son acquisition de la Langue Maternelle.</p> <p>On procède par " niveaux " d'enseignement.</p> <p>Selon les auteurs, l'identification des niveaux (typologie des publics) vise à " dimensionner le parcours de formation linguistique de base d'un individu (p 7 livret 2), et à situer l'individu par rapport à une organisation pédagogique.</p> <p><u>Les contenus :</u></p> <p><u>Thématiques :</u></p> <p>Ils sont définis par les objectifs généraux et opérationnels. Pour chaque objectif visé, on préconise des thèmes porteurs (surtout à l'oral) :</p> <p>Il est possible de travailler sur tous les sujets qui touchent les apprenants et qui peuvent permettre d'entrer en interaction. Le choix est laissé au formateur d'introduire ou non des sujets susceptibles d'entraîner la polémique, l'argumentation, la prise de position.</p> <p><u>Aspects pragmatiques :</u></p> <p>On préconise de travailler sur les aspects pragmatiques tout au long des 4 étapes, en modulant les difficultés selon les étapes.</p> <p>Il s'agit, pour le stagiaire de savoir s'adapter, moduler ses énoncés en fonction de la situation, comprendre le fonctionnement des actes de parole dans une situation de communication (qui la produit, pourquoi ?...)¹⁵⁸</p>	<p><u>La progression :</u></p> <p>Les apprenants doivent acquérir les compétences générales et communicatives et la capacité à les mettre en œuvre en production et en réception, c'est pourtant l'enseignant qui doit suivre le progrès des étudiants et trouver les moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage. (p87).</p> <p>Le cadre de référence ne veut pas imposer une progression particulière, il veut simplement proposer des choix et pointer des directions. On précise qu'il n'y a pas d'obligation pour un apprenant de passer par tous les niveaux élémentaires d'une échelle. L'échelle doit permettre de définir le but à atteindre.</p> <p>Le cadre de référence établit 6 niveaux de référence : A1 Niveau introductif ou découverte, A2 : intermédiaire ou de survie, B1 Niveau Seuil, B2 Niveau avancé ou Utilisateur indépendant, C1 niveau autonome, C2 Maîtrise.</p> <p>On procède par unités capitalisables</p> <p><u>Les contenus :</u></p> <p><u>Thématiques :</u></p> <p>Les tâches sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe. "les textes peuvent être authentiques ou fabriqués. Les apprenants doivent en traiter et en produire". Les thématiques abordées tournent autour de 14 notions (p 29) (reprises dans Threshold Level 90 chapitre VII) : Caractérisation personnelle, Maison, foyer, environnement, Vie quotidienne, Congés, loisirs. Voyage, Relation avec les autres, Santé et bien être, Education, Achats, Nourriture, boisson, Services, Lieux, Langue étrangère, Temps (météo).</p> <p><u>Aspects pragmatiques :</u></p> <p>La composante pragmatique de la compétence à communiquer comporte des <i>savoirs, savoir être, savoir-faire et savoir apprendre</i> relatifs à ce que le système linguistique, les variations sociolinguistiques, ainsi que les usages gestuels minimaux et proxémiques permettent d'accomplir.</p>
--	--

¹⁵⁸ Dans les deux cas, il est question d'**adaptation** dans un cadre linguistique de l'énonciation qui se base sur le fonctionnement externe de facteurs qui conditionnent la production d'énoncés.

<p><u>Aspects cognitifs :</u> Ici, l'aspect cognitif consiste à "rendre le stagiaire capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'apprendre à travailler, à gérer sa démarche, • e se représenter ce qu'il y a à faire et d'imaginer le produit final • 'apprendre à apprendre et à développer sa réflexion personnelle par rapport à ses stratégies pour aborder la langue. <p>On travaille en termes de centration sur l'apprenant mais la gradation des objectifs visés selon les étapes et les " niveaux " peut mener à une progression linéaire.</p> <p><u>Les aspects culturels :</u> Le formateur doit articuler le travail sur l'écrit avec un travail sur le monde environnant. Ainsi, la composante socioculturelle et référentielle est prise en compte en compréhension écrite dès l'étape 1 et 2 du cursus " reconnaître les logos et pictogrammes de l'environnement quotidien ". " Il ne s'agit pas d'apprendre l'écrit pour l'écrit, mais d'apprendre l'écrit pour s'informer, agir, comprendre (...)</p> <p>Au sens où il est entendu ici, le terme " culture " réfère à la société française.</p> <p><u>Les aspects linguistiques :</u> Le FAS préconise des lignes de conduite sans en imposer aucune. Par exemple, concernant le <u>lexique</u>, on conseille de mémoriser des mots, de les comprendre dans des situations et de développer le capital de mots acquis. Pour ce qui est de la <u>Morphosyntaxe</u>, il s'agit de s'approprier des modèles morphosyntaxiques et textuels à l'intérieur des phrases. On prône l'aspect discursif et textuel (organisation des phrases en discours, liens, articulateurs...). L'acquisition se fait par le repérage de la prise d'indices puis par l'entraînement</p> <p><u>Aspects para linguistiques :</u> Les aspects para linguistiques sont abordés dans le cadre de la communication orale. Il s'agit de (p 17) rendre le stagiaire capable d'utiliser en production orale et de comprendre en réception, les éléments non linguistiques qui accompagnent ou renforcent la communication orale ; compensation de lacunes langagières par les gestes, les attitudes, les mimiques, l'intonation expressive. On a recours à ces éléments pour saisir le sens.</p>	<p><u>Aspects cognitifs :</u> Le cadre européen divise les compétences et les caractéristiques des apprenants en trois catégories : le cognitif, l'affectif, le linguistique. La charge cognitive serait réduite selon le degré de familiarité de l'apprenant avec la tâche ou les aptitudes. La démarche prônée par le Conseil Européen vise à amener les apprenants à identifier leur propre type d'apprentissage cognitif et à y accorder leurs propres stratégies.</p> <p><u>Les aspects culturels :</u> La culture générale s'inscrit ici sous la rubrique : <i>savoir</i>. (P 42 : chapitre 4.7.1.1.1) <u>Connaissance du monde</u> On englobe la connaissance factuelle du, ou des pays dans lesquels la langue cible est parlée. Chapitre 4.7.1.1.2, <u>le savoir-faire socioculturel</u> se base sur la connaissance de la société et de la culture de la ou des communautés qui parlent la langue que l'apprenant étudie. Chapitre 4.7.1.1.3 : <u>Prise de conscience interculturelle</u> : Il s'agit de comprendre les relations "ressemblances et différences distinctives entre le "monde d'où l'on vient" et le "monde de la communauté cible ". L'identité culturelle est envisagée par comparaison afin de mieux agir dans la culture cible. Chapitre 4.7.2.2 : <u>Compétences sociolinguistique</u> traite du langage en tant que phénomène social, (on y inclut les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialectes et accents).</p> <p><u>Les aspects linguistiques :</u> On distingue ici, <u>la phonologie</u>, le <u>lexique</u> : (éléments lexicaux et métalangage) et <u>la compétence grammaticale</u>. On distingue la morphologie et la syntaxe. Le cadre n'a pas la prétention de choisir une formule plutôt qu'une autre, il rend compte des différentes possibilités. <u>La sémantique</u> est définie comme traitant de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens (sémantique lexicale, grammaticale, pragmatique).</p> <p><u>Aspects para linguistiques :</u> Ils entrent dans les opérations de communication langagières. Planification, exécution, contrôle, gestes et actions, comportements para linguistiques, éléments para textuels. (P 38) Le comportement para linguistique comprend le langage du corps : gestes, expression du visage, postures, contact oculaire, corporel. L'utilisation d'onomatopées, l'utilisation de traits prosodiques (qualité de la voix, ton, volume...).</p>
---	--

Motricité graphisme :

Le référentiel tient compte de la composante *motrice et perceptivo-motrice*.

Il s'agit pour l'émetteur de **maîtriser l'utilisation des outils scripteurs et des divers supports de l'écrit**. Le formateur devra travailler sur (p 62) la maîtrise d'un réseau de relations entre les gestes, les outils, les situations, les problèmes liés à la diversité des supports, la maîtrise de l'espace et du temps, la coordination oculo-manuelle.

Le travail sur le graphisme tient une place importante dans l'enseignement/apprentissage du français aux adultes n'ayant pas été scolarisés. Mais on ne préconise **pas de démarche andragogique particulière**.

Type d'outils préconisés :

À chaque objectif avancé, le référentiel propose une **liste de supports d'apprentissages possibles** comme, les documents **authentiques** liés aux thèmes porteurs choisis et des **documents fabriqués** tels que des fiches pédagogiques construites avec le lexique abordé, les mots courants, des bandes sonores. On suggère encore, l'utilisation de **Jeux** comme le Scrabble ou les alphabets mobiles...et l'utilisation de supports divers comme l'informatique, les films ou le théâtre.

La place accordée à l'oral

On considère qu'elle est un préalable à la communication écrite. La communication orale est **privilégiée**, elle est scindée en deux parties : expression et compréhension. Les objectifs touchent aux attitudes et représentations de stagiaires ou renvoient à des domaines linguistiques précis. Ils sont liés aux aspects pragmatiques, para linguistiques et comportementaux.

En expression orale : le travail phonologique et la prosodie sont continus et transversaux à toutes les étapes.

La **composante lexicale** est envisagée par stockage de mots liés au sens : (p 20), on prône une mise en valeur des procédés de formation des mots, un travail sur la polysémie, les para synonymes, sur la richesse lexicale en contexte et un travail sur la créativité langagière.

La composante morphosyntaxique :

Comme à l'écrit, la grammaire doit, selon le référentiel s'acquérir par la manipulation des formes (exercices structuraux).

En compréhension orale : "accoutumance de l'oreille aux sonorités et aux structures".

On affirme ici qu'il faut oraliser pour acquérir la mémoire auditive (exercer les cordes vocales, acquérir une plus grande rapidité d'expression...)

On admet une forme d'interaction entre l'expression et la compréhension orale.

La place de la faute, de l'erreur

Le référentiel ne traite pas du sujet.

Motricité graphisme :

Dans le chapitre consacré à *L'orthographe* : on précise que "l'on peut **exiger** de l'apprenant qu'il développe sa capacité à **maîtriser** le système de l'écrit d'une langue, par un simple **transferts** de la langue 1, mais aussi par l'exposition à des textes écrits authentiques lorsque **l'alphabet de la Langue Maternelle est différent**, ainsi qu'aux marqueurs diacritiques et à la ponctuation.

Type d'outils préconisés :

On ne préconise pas d'outil particulier, les utilisateurs du cadre doivent choisir les supports qui leur semblent les plus appropriés.

La place accordée à l'oral

L'oral est envisagé ici en **production**, en écoute et en **compréhension**, en **interaction** et en **médiation**. On tente de considérer toutes les conditions de la production orale. La prononciation est présentée comme l'un des éléments de la communication orale.

Dans les options méthodologiques, qui permettent l'enseignement/apprentissage des langues, on explique simplement comment il est possible de développer les performances à l'oral

En réception, on vise la compréhension générale en tant qu'auditeur, la compréhension des annonces et instructions, la compréhension des émissions de radio et enregistrements, la compréhension des émissions TV et films.

En interaction : on travaille sur la conversation, la discussion, on apprend à obtenir des biens des services ou à échanger de l'information.

En production : on propose de simuler les monologues, les annonces publiques, ou l'adresse à un auditoire...

En médiation : on n'exclut pas la traduction, l'interprétation informelle, les commentaires, les résumés... sont également des pistes de travail.

La place de la faute, de l'erreur

On fait ici un inventaire des attitudes possibles vis-à-vis de la faute et de l'erreur sans en préconiser aucune en particulier.

Le CECR s'inscrit dans une perspective " actionnelle ", c'est-à-dire qu'il *considère l'apprenant comme acteur social ayant à accomplir des tâches citoyennes et langagières dans des circonstances et un environnement déterminé*. Par conséquent, il se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies d'apprenants pour mettre en œuvre des compétences communicatives.

Cette approche doit rendre possible l'accomplissement de tâches auxquelles les stagiaires se trouvent confrontés lors de situations qui surviennent dans les domaines particuliers de la vie sociale. On est bien dans le schéma de l'approche communicative avec une identification des besoins, la détermination des objectifs et des contenus. Le choix ou la production de matériaux, l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage, le choix de méthodes à utiliser, l'évaluation et le contrôle continu en sont des éléments essentiels. Le CECR envisage un certain nombre de compétences qui comprennent les « compétences générales » et les « compétences communicatives langagières ».

Le référentiel FAS/CUEEP s'organise autour de l'intégration en France, de populations immigrées alors que le CECR répond davantage à la mobilité internationale. Pour autant, le second, peut, selon nous, apporter beaucoup à la formation de base. Il apporte des éléments complémentaires au référentiel FAS/CUEEP dont les objectifs opérationnels sont déjà fixés puisqu'il s'inscrit dans une pédagogie par objectifs. Les objectifs pédagogiques du CECR sont à définir en fonction des publics à travers une approche communicative. Cet outil permet de construire des scénarios curriculaires basés sur les compétences préalables des stagiaires.

Les échelles qu'il propose sont suffisamment claires pour permettre de définir les buts à atteindre alors que dans le référentiel FAS/CUEEP, on applique une progression linéaire. Le CECR offre la possibilité de progresser par unités capitalisables. Concernant l'approche culturelle, le référentiel FAS/CUEEP se limite au monde environnant.

Le CECR, quant à lui, développe une argumentation sur la connaissance du monde, la prise de conscience interculturelle et les compétences sociolinguistiques. Il est également plus complet sur les aspects cognitifs et linguistiques même s'il n'aborde pas réellement la motricité graphique. Tous deux préconisent l'utilisation de documents authentiques.

Le référentiel FAS/CUEEP donne des références communes à tous les acteurs pour ce qui concerne le niveau des stagiaires. Les utilisateurs de ce référentiel sont des personnes qui travaillent au niveau de l'orientation des publics, des responsables de formation, des formateurs. Interrogés sur l'efficacité du Référentiel, ils répondent que cet outil apporte, de toute évidence, une contribution importante à l'adhésion d'un langage commun entre les acteurs¹⁵⁹.

Chaque organisme de formation à visée insertion fixe ses objectifs en fonction de ce référentiel. Les performances servent d'ailleurs à établir le cahier des charges. Les formateurs organisent la formation en fonction de leurs convictions.

Ils doivent néanmoins trouver les moyens de permettre aux apprenants de passer les différentes étapes. Selon les acteurs de la formation que nous avons interrogés, les performances décrites dans le référentiel ont le mérite d'être suffisamment bien définies pour servir de base à l'élaboration d'échelles de compétences utilisées dans la plupart des organismes de formation.

Le référentiel est un élément fondamental de décision sur les parcours d'apprenants. Toutefois, si une obligation de résultats est clairement souhaitée par les décideurs sur le modèle des compétences à atteindre dans le référentiel, la manière d'enseigner relève de l'organisme et plus spécifiquement du formateur. Elle dépend, en grande partie de sa formation et des orientations « internes » des responsables de centres.

Pour ce qui est du niveau des stagiaires, la définition des capacités à développer est réduite aux éléments phrastiques et textuels. On définit les messages simples (sujet, verbe, complément) et les messages complexes (document authentique). Toutefois, les composantes cognitives et culturelles sont citées mais non incluses dans les propositions concrètes de travail. Ainsi, le référentiel cite la possibilité d'intégrer des textes proches des préoccupations des stagiaires.

Il n'est toutefois jamais question d'élargir les écrits à des textes non utilitaires. C'est un aspect qui semble important pour les formateurs que nous avons rencontrés. En effet, très souvent, les personnes qui n'ont jamais été scolarisées sont demandeuses d'éléments concrets et immédiatement transférables à la vie quotidienne. Elles sont rapidement lassées par cet aspect exclusivement fonctionnel.

Elles sont intéressées par d'autres types de textes. Il existe, effectivement, un danger à enfermer les apprenants dans un univers exclusivement pragmatique qui ne laisse aucune place à l'imaginaire, pourtant source de créativité.

Par ailleurs, il n'est que peu question de la motivation, alors même que les raisons de lire, écrire parler, doivent toujours être motivantes et " impliquantes " pour ce type de public en particulier. Il lui faut pouvoir rapidement dépasser la question du déchiffrement et aller directement au sens des messages.

Le référentiel a toutefois le mérite de ne pas être trop directif et laisse un espace de liberté important pour le formateur et les apprenants. Il s'agit d'un simple outil de positionnement.

Le livret " repérage " est destiné aux acteurs ayant un rôle d'information, d'accueil et d'accompagnement alors que la partie intitulée " positionnement " s'adresse surtout aux organismes de formation pour établir les bases d'un langage commun d'un centre à un autre.

Il existe néanmoins, un paradoxe concernant les niveaux, puisque d'une part, on établit une typologie des publics et d'autre part, le référentiel est construit en fonctions d'objectifs préétablis par une politique spécifique. Les objectifs didactiques sont précisés dans la circulaire du 19 décembre 1994 de la DPM. Elle met l'accent sur trois publics prioritaires : *l'accueil des familles rejoignantes, la place des femmes et l'insertion des jeunes*.

L'objectif est d'améliorer l'accès des populations immigrées aux dispositifs de formation professionnelle de droit commun par le renforcement de la coordination. L'objectif prioritaire est, là encore, l'emploi pour les publics que sont ces

¹⁵⁹ Nous avons eu l'occasion de participer à une réunion d'experts organisée par le FAS autour du référentiel le trois juillet 2000 à Paris et de faire un sondage auprès d'une dizaine d'organismes de formation.

familles rejoignantes, ces demandeurs de formation en vue d'une insertion socioprofessionnelle et ces jeunes diplômés d'origine étrangère écartés de l'emploi.

Les deux référentiels ont certes des points communs mais aussi des différences. Ainsi, par rapport au référentiel FAS/CUEEP, Le CECR cherche à être exhaustif dans tous les domaines et sur tout ce qui peut concerner les individus et leur relation à la langue. La dimension psychosociale de l'individu tient une place importante dans le positionnement.

Les auteurs prévoient une progression basée sur les objectifs à atteindre en fonction de la situation probable d'utilisation de la langue. Les objectifs pédagogiques visés dans le CECR s'inscrivent dans une volonté politique européenne et visent des compétences qui reflètent, avant tout, l'adaptation transnationale. Ici, les objectifs sont centrés sur l'apprenant « consommateur » de l'outil qu'est la langue.

Ils sont établis en fonction de besoins par rapport à un contexte réduit à quatre sphères (personnelle, publique, professionnelle, éducationnelle). L'interaction permet de couvrir les champs lexicaux et sémantiques, des relations permanentes ou non. Si l'aspect culturel tient une place fondamentale dans le CECR, la manière d'aborder la culture y est surtout comparative. Il serait intéressant d'y adjoindre la notion de *transculturel*¹⁶⁰ trop peu abordée. Il s'agirait alors de se former à une mobilité intellectuelle dans une conscience éthique.

Le CECR met à disposition des enseignants un grand nombre d'échelles de valeurs dans lesquelles chacun peut trouver son compte. A ce titre, il pourrait servir à l'élargissement de certains critères. Utilisés en formation de base, ils permettent aux formateurs d'envisager l'évaluation autrement que comme un système brut permettant ou non de vérifier une compétence. Il oriente l'enseignant vers l'évaluation la plus appropriée aux situations.

Le référentiel de formation de base utilise la notion d'*étape*, la notion de niveau (bas niveau de qualification BNO) étant réservée à une fonction plus "sociale" que pédagogique.

Le CECR maintient cette notion de niveau en expliquant que ceci peut faciliter l'établissement de profils d'objectifs et aider les professionnels à évaluer le niveau atteint par l'apprenant dans différents domaines. Toutefois, comme ces niveaux ne font que refléter la dimension verticale, on préconise de prendre également une entrée horizontale permettant d'élargir les aptitudes particulières.

Il convient de distinguer les échelles centrées sur l'utilisateur, les échelles centrées sur l'examineur (pour guider la notation), et celles centrées sur le concepteur. Ces derniers ont pour fonction de guider l'élaboration de tests aux niveaux appropriés.

Le CECR propose six niveaux qui peuvent être affinés¹⁶¹. Ils distinguent "l'utilisateur élémentaire, indépendant, ou expérimenté". Les évaluations consistent à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux. Ces échelles sont présentées en trois parties : "*activités communicatives*", "*stratégies*" et "*aspects de la compétence communicative langagière*". Les catégories organisées de compétences s'articulent. Elles donnent lieu à des tableaux de plus en plus complexes. Il est difficile de dresser de manière exhaustive un tableau d'évaluation de compétences qui tiendrait compte de tous les paramètres de la communication. L'enseignant doit, par conséquent, effectuer des choix.

Les outils d'évaluation du référentiel FAS/CUEEP (présentés en annexe 10 C), pour les apprenants dits de " bas niveau de qualification " réfèrent essentiellement les comparaisons à l'aide d'une compétence étalon. Il existe alors un risque à ce que cette performance étalon soit perçue comme un modèle figé.

Nous avons proposé une analyse de deux principaux référentiels reconnus institutionnellement. Toutefois, le monde de la formation de base, confronté à des situations spécifiques et complexes, s'est doté d'autres outils, qui tous, ont leurs avantages. Nous en présentons quelques uns ci-dessous.

Quelques autres référentiels d'usage

La CIMADE (Comité Inter Mouvement Auprès des Evacués), devant l'augmentation de l'arrivée sur le territoire français, de primo arrivants relevant du FLE avec un niveau d'étude varié a construit son propre référentiel : « *Démarches pour l'évaluation* »¹⁶² pour répondre à cette catégorie de public, sur la base d'une approche communicative. C'est un outil d'évaluation qui cible des enseignements/apprentissages du FLS et FLE pour les publics scolarisés. Ce référentiel émane du terrain (en France, milieu endolingue) et de la pratique des formateurs. Il s'inspire largement de la recherche universitaire et particulièrement de la didactique du FLE.

¹⁶⁰ BAUMGRATZ-GANGLE G., in *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Paris, Hachette, 1993, 174 p, pp 15

¹⁶¹ - A1 Introductif ou découverte - A 2 Intermédiaire ou survie - B1 Seuil - B2 avancé ou indépendant- C 1 autonome- C2 maîtrise.

¹⁶² *Démarches pour l'évaluation* CIMADE Décembre 1996, op. cit.

Dans les objectifs énoncés, on postule que les compétences de communication sont celles que propose Sophie Moirand, c'est-à-dire, une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle, une composante socioculturelle et une compétence stratégique.

Ce référentiel est composé de trois livrets, d'une batterie de fiches et d'une cassette audio. Un guide d'accompagnement pour l'évaluation présente les choix méthodologiques pour évaluer les savoir-faire (dans les situations de communication de la vie quotidienne), les compétences évaluées et les types d'épreuves. Il propose des grilles d'analyse des productions orales et écrites.

Une autre partie se présente sous la forme de deux échelles de niveaux de compétences, l'une pour l'oral, l'autre pour l'écrit (cf. annexe 10 D). Ce référentiel comprend sept niveaux qualifiant les savoir-faire des stagiaires : " débutant, débutant plus, faux débutant un, faux débutant deux, élémentaire, intermédiaire un, intermédiaire deux (par exemple : capables de réussir les quatre premières unités du DELF).

D'autre part, vingt-cinq fiches outils offrent des tests d'écrit, des documents authentiques et des supports d'activités. La cassette audio est organisée sur la base d'échanges authentiques et d'enregistrements radio qui permettent l'évaluation de la compréhension orale, elle complète la fiche outil.

Ce référentiel CIMADE se différencie du référentiel du FAS/CUEEP notamment par la batterie d'outils d'évaluation qu'il propose pour des personnes scolarisées dans leur langue (généralement jusqu'au primaire). Il vise principalement la compétence communicative à l'oral. En ce sens, il complète bien le référentiel du FAS.

Il propose une évaluation de la compétence écrite qui ne peut concerner que des personnes ayant déjà été scolarisées et se rapproche ainsi des publics FLE. Il envisage le plus souvent la langue en situation d'interaction. Les objectifs opérationnels sont présentés en trois colonnes : objectifs (actes de parole), situations (exemple : amicale, professionnelle), savoir-faire linguistique (exemple : l'expression du but " pour que... ").

Ce même Référentiel intègre la question des niveaux comme un moyen de validation des acquis.

Dans ce dessein, il propose des descripteurs de compétences. On peut estimer que la première étape du référentiel correspond aux deux premières étapes du référentiel FAS. Les quatre niveaux ont été constitués en fonction de compétences " *entendables* " par une personne extérieure à la formation (ex : faux débutants).

Ce référentiel se situe dans une perspective communicative, alors que le référentiel FAS privilégie la compétence linguistique, (les concepteurs du référentiel FAS/CUEEP sont des experts français langue maternelle). Ceci pose la question du choix de l'évaluation, est-ce que l'on privilégie le critère " s'exprime correctement " ou " se fait comprendre " ?

Cet outil révèle à quel point les avancées de la didactique du FLE ont pu servir à mettre en place des formations ajustées pour peu qu'on les adapte à la question particulière des publics qui ont fait le choix de s'installer en France.

Au Québec, la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques propose en 1994 un Recueil d'échelles pour l'évaluation des apprentissages en alphabétisation¹⁶³. Cet ouvrage ne compte pas moins de 180 pages consacrées à décrire des échelles. Ainsi, l'échelle d'appréciation est-elle basée sur les situations de vie en lien avec les objectifs thématiques visés et les processus d'apprentissage fonctionnel. Les échelles d'évaluation formative et sommative individuelles et de groupes sont extrêmement détaillées (cf. annexe 10 E).

Les indicateurs sont multiples, par conséquent, la tâche de l'enseignant est ardue. Il doit utiliser énormément de fiches pour évaluer ses apprenants sur des questions très pointues. L'enseignant doit suivre les critères imposés par le Ministère de l'Éducation et n'a finalement pas la possibilité de construire lui-même ses grilles d'évaluation comme c'est le cas en France.

Même si le travail fourni pour établir cette liste d'indicateurs est énorme, il nous paraît contradictoire d'évoquer dès le départ un projet personnel de l'adulte et de le « noyer » dans la masse des compétences à atteindre. Rappelons qu'au Québec, la loi sur l'instruction publique (L.R.Q. c. I-13.3) impose un programme de Français Langue Seconde obligatoire dans tous les centres d'éducation d'adultes. Ce programme caractérise les publics en six niveaux et les situations en six domaines (commercial, culturel, professionnel, public, scolaire, social).

Il ne laisse que peu de place à l'improvisation. Il faut noter, toutefois, une relative faiblesse des indicateurs en compréhension et en production orale. Le Québec reste le pays le plus productif en termes d'alphabétisation. Un cadre de référence, rappelons-le, ne constitue qu'un modèle possible.

Anne Vinérier, à son tour, apporte sa contribution à l'établissement de cadres de références¹⁶⁴. Elle envisage, elle aussi, l'apprentissage de l'écrit comme un passage obligatoire pour être autonome dans la vie quotidienne. Les thèmes qu'elle propose ont tous un fondement utilitaire.

¹⁶³ Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Recueil d'échelles pour l'évaluation des apprentissages en alphabétisation, 1994.

¹⁶⁴ VINERIER, A., op.cit.

Elle aborde, par exemple, les démarches administratives, le logement, l'argent, le travail et la formation ou la santé. Son travail s'appuie sur son expérience avec les publics illettrés. Elle définit dans un premier temps ses publics à la lumière d'éléments psychosociologiques qui nous semblent parfois discutables. Elle décrit trois niveaux pour chacun des critères suivant : la demande de formation et son origine, le projet et les connaissances (qui comprennent le savoir-faire et contournements, le savoir parler, le savoir lire, le savoir écrire et le savoir compter). Elle aborde également des informations telles les ressources financières de la personne, le type de logement qu'elle occupe, sa situation de famille ou son état de santé (cf. annexe 10 F).

Nous pensons que s'il convient de tenir compte des difficultés des apprenants, il ne faut pas pour autant les afficher dans une évaluation car cela peut conduire à une stigmatisation dangereuse. L'enseignant doit nécessairement se demander en quoi ces critères sont pertinents. Est-il toujours utile de connaître le passé judiciaire d'une personne pour l'aider à apprendre la langue ?

Certains éléments externes à la formation peuvent avoir leur importance, notamment les problèmes de santé, d'argent pour les transports ou de logement. D'autres éléments sont susceptibles d'aider le formateur à comprendre de quelle manière l'apprenant construit ses stratégies personnelles pour répondre à certaines difficultés. Le formateur n'est ni un psychothérapeute, ni une assistante sociale, même s'il se sent contraint parfois d'assumer ce rôle. Certes, il a besoin d'avoir une sensibilité et une compétence relationnelle, de connaître les réseaux afin d'aider l'apprenant à régler ses problèmes. Le formateur doit être préparé à rencontrer des cas difficiles, mais il n'a aucune légitimité, nous semble-t-il, pour imposer un interrogatoire trop éloigné de l'enseignement.

Anne Vinérier propose également, nous l'avons vu dans le chapitre sur l'évaluation, une distinction entre l'exclusion marquée par l'échec, la marginalité non choisie où les personnes vivent entre exclusion et insertion, et l'insertion où la personne travaille, s'intéresse à l'actualité (cf. analyse notionnelle chapitre 1).

Nous pensons que des propos aussi schématiques ne peuvent que conduire à une stigmatisation parfaitement inutile. Tout l'intérêt de son ouvrage tient au fait qu'il propose un cadre de travail opérationnel qui, s'il est installé de manière plus ou moins formelle dans tout organisme de formation, trouve un écho de par sa formulation claire, concise et graduelle. Il propose une " pédagogie de la communication " et prend en compte la qualité de la relation pédagogique.

Il cherche les moteurs capables d'entraîner les personnes illettrées vers l'apprentissage et dégage les mots clés indispensables à la compréhension de la situation. L'auteure souhaite également favoriser la communication entre personnes « lettrées » et « illettrées », et permet aux personnes illettrées d'avoir accès aux outils de la langue parlée et écrite pour gagner en autonomie et en liberté.

En octobre 2003, nous avons eu l'occasion de participer à une « formation de formateurs de formateurs » autour d'un référentiel intitulé CLEF (Communiquer, lire, écrire en français) réalisé à la demande de l'Ambassade de France au Maroc dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme.

Ce référentiel est un ouvrage d'ingénierie de formation, un guide qui propose une démarche pour la conception de programmes de formation adaptée à la situation marocaine (cf. annexe 10 G). C'est le résultat d'un travail d'un an où se sont impliqués les différentes équipes des Instituts français. Les principes sur lesquels se fonde ce référentiel sont que l'apprenant est le principal acteur du processus de formation, ce qui induit des méthodes d'évaluation formative. La formation est un échange de savoirs et de partage de pouvoirs. L'apprentissage de la langue est conçu comme un vecteur de communication et non comme une fin en soi.

Le document est divisé en trois parties :

La première ébauche la méthodologie et fournit des outils tels que guide d'entretien, outils de positionnement, outil d'évaluation des acquis des stagiaires, méthodes d'élaboration de fiches pédagogiques, fiche individuelle de suivi des apprenants et attestation prenant en compte les acquis en fin de formation.

La seconde partie s'adresse non pas aux stagiaires, proprement dit mais aux formateurs de formateurs. Il s'agit, en effet, d'évaluer les seules compétences, en français, des formateurs marocains.

La troisième partie est destinée aux « formateurs de formateurs de formateurs ». Elle comprend par exemple, un plan d'ingénierie de formation de formateurs.

Ce référentiel procède donc à une sorte de mise en abîme. Il a été présenté à des acteurs de formation en français (nous en faisons partie) pour les sensibiliser à la démarche et leur proposer de faire des missions d'appui et d'ingénierie au Maroc, en soutien aux formateurs marocains. Ceux-ci ne sont pas assez nombreux pour assumer ce vaste chantier. Sur un plan didactique, ce référentiel donne une place fondamentale à l'évaluation. Toutefois, nous y notons quelques insuffisances puisque l'on confond parfois l'expression et la compréhension. Le document présente l'intérêt de développer une démarche conscientisante commune aux formateurs qui ont conçu cet outil. Il faut également considérer qu'un tel outil prend cette forme particulière parce qu'il est né dans un contexte différent de celui dans lequel les formateurs évoluent en France, à savoir en milieu exolingue.

Colette Dartois¹⁶⁵ propose, quant à elle, un référentiel qui présente l'avantage de tenir compte à la fois de tous les profils de publics, de leurs situations et des sphères dans lesquels ils agissent, mais aussi des différents savoirs de base nécessaires à leur vie quotidienne. Chaque savoir présenté dans ce référentiel est lié aux sept autres (calculer/opérer, appréhender l'espace, appréhender le temps, lire, écrire, écouter, parler, raisonner). Le référentiel décline chaque savoir dans son rapport aux autres et en fonction de sa définition.

Ainsi, par exemple pour la maîtrise de base de savoir écouter/comprendre l'oral, il s'agit, à partir de sons entendus, de comprendre des énoncés oraux de complexité variés, émis par des sources diverses ayant des buts divers, dans des activités et des situations d'écoute de la vie quotidienne informelles et formelles.

Le but est informatif, éducatif, culturel, affectif, social ou professionnel. Il porte sur divers types de sujets en lien avec des intérêts, besoins ou préoccupations... A partir de ces éléments, le référentiel développe la maîtrise de base de « savoir écouter/comprendre » selon que l'on est dans une phase d'exploration, d'initiation ou de progression.

Colette Dartois émet des propositions de mise en œuvre et suggère au formateur (par une page blanche) de formaliser lui-même quelles sont les démarches qu'il offre d'adopter compte tenu des objectifs. Il nous semble que ce référentiel pourrait être expérimenté par les enseignants formateurs, en complément des référentiels institutionnels que sont le Cadre Européen Commun de Référence du Conseil de l'Europe et le Référentiel FAS/CUEEP.

Nous avons tenté de faire un portrait succinct du Référentiel de Madame Dartois, à travers un tableau récapitulatif dont l'objectif est de faire remarquer l'intérêt d'un tel document (cf. tableau en annexe 10 H).

Il est à noter que les liens entre les savoirs ne sont pas déclinés systématiquement. Par ailleurs, les aptitudes ne sont pas toujours distinctes des centres, objets de recherche. De fait, de nombreuses situations proposées reposent sur l'interaction. Ce référentiel propose une étape qui nous semble primordiale et qui est souvent négligée en formation : l'exploration. Il n'est pas envisageable de travailler sur un savoir, sans en avoir défini préalablement les tenants et les aboutissants. Le formateur doit s'intéresser également aux connaissances préalables des apprenants sur la question envisagée. Colette Dartois¹⁶⁶ postule que les documents authentiques sont les seuls nécessaires. Ils ont l'avantage de correspondre exactement à la vie réelle et quotidienne des apprenants. La complexité d'un document ne doit pas effrayer le formateur.

Toutefois, Colette Dartois, préconise, dans son référentiel, de respecter une progression qui va du simple au complexe. Quoi qu'il en soit, ce référentiel doit être considéré comme une aide substantielle aux formateurs confrontés à des publics hétérogènes. Les démarches et activités proposées y sont nombreuses et elles peuvent servir de base à d'autres activités construites par les formateurs eux-mêmes.

Tous ces référentiels ont l'avantage de proposer des solutions aux différents types de publics. Ils peuvent être présentés dans le cadre de formations d'enseignants/formateurs afin que tous puissent s'en servir de manière critique. Il convient que les formateurs puissent chercher les éléments correspondant au mieux à leur situation de travail.

Nous souhaiterions enfin, évoquer un autre outil de référence qui n'est pas à proprement parler un référentiel. Il nous semble être indispensable à la formation des formateurs dès lors qu'on admet que l'éclectisme est une démarche opérationnelle dans le cadre de situations particulières. Il s'agit de l'ouvrage de Christian Puren, Paola Bertocchini et Edwige Costanzo¹⁶⁷ intitulé Se former en didactique des langues.

C'est, selon nous, un outil de référence qui devrait se poser comme préalable à toute formation de formateurs. Il s'agit d'un guide d'activités formatives qui envisage l'ensemble des méthodes, méthodologies, manières d'apprendre sinon de manière exhaustive, du moins de manière analytique.

Il permet aux formateurs d'adopter une ligne de conduite analytique envers ses actes de formation et les outils institutionnels ou non, qu'il utilise. Il aide les enseignants à formuler leur démarche et à prendre du recul par rapport à leur travail.

Cet ouvrage se compose de onze unités abordant les grands domaines didactiques (les objectifs généraux, la communication en classe de langue, la formation à l'apprentissage, l'enseignement/apprentissage de la culture cible, la langue maternelle la langue étrangère, les méthodes et méthodologies, la compréhension et l'expression orales, la compréhension et l'expression écrite, l'enseignement/apprentissage de la grammaire, le lexique et l'évaluation).

¹⁶⁵ DARTOIS C., Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base. ONISEP Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris, 2000, 175 p.

¹⁶⁶ En entretien en août 2003

¹⁶⁷ PUREN Ch., BERTOCCINI p., COSTANZO E., Se former en didactique des langues. Paris, Ellipses, 1998, 206 pages

Chacune de ces unités est abordée à la lumière de sept chapitres¹⁶⁸. La formule de travail est très souple puisqu'il est possible de suivre l'ordre souhaité (par chapitre ou de manière transversale). Les éléments d'information sont structurés et clairs, notamment, l'analyse des pratiques de la classe. Des tableaux permettent par exemple, à l'enseignant de travailler sur ses propres représentations de ce que sont les processus d'enseignement/apprentissage.

De plus, son aspect ludique en fait un objet attrayant pour tous les enseignants. Selon nous, cet outil, méconnu en formation de base est indispensable pour mettre en œuvre une pédagogie créative et ouverte aux nombreuses possibilités que nous offrent les méthodologues du passé et du présent.

3. Adaptation nécessaire des certifications aux profils des publics

Les certifications destinées aux publics FLE sont effectuées dans les centres de langue et permettent l'obtention de diplômes souvent reconnus internationalement. En voici quelques exemples :

L'Alliance française propose des examens qui visent la « compétence de survie » aux degrés I et II (environ 300 heures d'apprentissage), la « capacité d'adaptation » au degré III (400 heures) et la « maîtrise des outils de la communication » aux degrés IV et V (après 700 heures et 1 000 heures).

Ces objectifs généraux se détaillent en objectifs fonctionnels correspondant à chaque étape des différents degrés. L'Alliance Française de Paris délivre le « certificat élémentaire de français pratique », ou le C.E.C. (Certificat d'Etudes Commerciales en langue française). Ces diplômes ne peuvent être passés que par des étudiants qui maîtrisent l'usage de la lecture et de l'écriture dans leur langue d'origine.

Le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DEL F), et le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) sont sans doute les outils de certification du français (LE) les plus connus dans le monde. 50 000 inscriptions aux différentes unités sont réalisées chaque année. En milieu endogène, les candidats à ces diplômes ont tous un profil FLE.

Les acteurs du secteur de la formation de base, utilisateurs de méthodes FLE pour leurs publics commencent à s'y intéresser. Nous y reviendrons. Le DALF requiert un niveau qui ne pourrait en aucun cas être envisageable pour les publics en formation de base. La correspondance entre les niveaux du Conseil de l'Europe et ceux du DELF et du DALF suppose que l'ordre de passation des épreuves du DELF premier degré soit A1, A2, A3 et A4. Ces degrés sont déclinés en aptitudes à l'expression générale, l'expression des idées et des sentiments, la compréhension et l'expression écrite et la pratique du fonctionnement de la langue.

Dans le DELF, une unité correspond à une centaine d'heures d'apprentissage en cours de FLE. Le « niveau débutant » concerne des personnes lettrées.

Plusieurs éléments de l'évaluation permettent de penser que l'examen pourrait être aménagé pour des publics différents. Tout d'abord, les unités peuvent être passées et obtenues indépendamment les unes des autres. Ceci suppose la possibilité de ne passer qu'une unité. Par ailleurs, il n'y a pas de limitation de temps ni d'ordre. Enfin, chaque unité acquise l'est définitivement.

Un apprenant peut alors passer, par exemple, une unité de compréhension orale et garder le bénéfice de cet acquis jusqu'à ce qu'il soit en mesure de passer une autre unité. Le rythme de son apprentissage est indifférent.

Le DELF premier degré comprend les unités A1, A2, A3, A4. Les unités A1 et A2 correspondent à « l'utilisateur élémentaire ». Dans l'unité A1 on évalue principalement l'expression générale. Les capacités à parler de soi, à faire face à des situations de la vie quotidienne ou à se situer dans le temps et l'espace correspondent aux savoirs de base. Toutefois, cette unité A1 comprend trois types d'épreuves. La première est construite autour de réponses à un questionnaire écrit. Pour la seconde épreuve, le candidat subit un entretien ou une conversation simulée à l'oral.

La rédaction d'une lettre amicale constitue la troisième épreuve de cette unité. De la même façon, l'obtention de l'unité A2 nécessite de passer une épreuve à l'oral pour défendre son point de vue et une épreuve à l'écrit pour identifier des points de vue et exprimer une attitude.

Les unités A3 et A4 correspondent à « l'utilisateur indépendant » et se rapprochent du CEFP 2 (Certificat d'Etudes de Français Pratique 2).

Toutes les unités du DELF nécessitent un travail à l'oral et un travail à l'écrit. Les épreuves orales présentent, pour les publics analphabètes francophones, l'inconvénient de se dérouler sur la base d'un questionnaire écrit.

¹⁶⁸ Travailler sur ses opinions et représentations (questionnaire, étude de cas). Analyser les instructions officielles. Analyser les matériels didactiques (préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur, unités didactiques). Analyser les pratiques de classe, Réfléchir sur des documents théoriques. Pour aller plus loin (quelques problématiques à creuser, Quelques ouvrages ou articles à consulter). Corrigés.

Le DELF 2 (unités A5 : civilisation française et francophone et A6 : expression spécialisée) correspond à « l'utilisateur indépendant » B2 et au niveau du DEF (Diplôme d'Etudes Françaises) deuxième degré, ou au Diplôme de Langue de l'Alliance Française (600 heures d'apprentissage). Il présente l'intérêt de pouvoir se lier aux compétences professionnelles.

D'autres examens correspondent très spécifiquement aux publics FLE, nous les présentons de manière lapidaire. Le DALF concerne les « utilisateurs expérimentés ». Il correspond au DSEF (Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises) des universités françaises et les unités B3 et B4 au Diplôme de Hautes Etudes Françaises (DHEF) de l'Alliance Française.

Notons que depuis 2003, il existe des correspondances entre les diplômes. Ainsi, il est possible de passer directement le DALF en obtenant obligatoirement le Test de Connaissance en Français (TCF) du CIEP Ministère de l'Education Nationale. Ceci, au niveau « intermédiaire avancé » avec une moyenne de 16/20. Pour un accès direct au DELF deuxième degré, il faut obtenir 12 de moyenne en expression écrite et en expression orale au T.C.F.

Il existe d'autres tests d'évaluation des compétences en français. Celui de la chambre de commerce, le TEF (Test d'Evaluation de Français) compte sept niveaux. Les Universités proposent également des diplômes en FLE. C'est le cas du DLUL (Diplôme de Langue de l'Université de Lille) divisé en quatre modules de FLE.

La multiplication des échanges internationaux crée de nouveaux besoins. Ceci élargit d'autant le domaine de l'évaluation certificative¹⁶⁹. A titre d'exemple, le test de français international (TOEIC) a pour objectif d'évaluer le niveau de français des personnes relevant du FLE. Il comprend des questions à choix multiples susceptibles d'évaluer dans les quatre aptitudes (CE, CO, PE, PO) dans le français des affaires. La panoplie des diplômes possibles reste relativement importante pour les publics FLE¹⁷⁰.

En France, les certifications spécifiques aux apprenants de la formation de base sont inexistantes. Pour l'essentiel, le public accueilli dans les divers dispositifs que nous avons présenté, est de niveau de formation infra V. Ce niveau de formation équivaut à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Les personnes analphabètes et illettrées sont classées niveau VI. L'apprentissage de connaissances de base en est l'axe dominant. Il peut alors donner lieu à des validations de substitution telles que le Certificat de Formation Générale (CFG) destiné initialement à des publics scolaires.

A l'heure actuelle, il n'existe donc pas encore de certification adaptée à ces publics adultes. Plusieurs projets sont à l'étude. Ainsi, le Ministère de l'Education et de la Culture a confié à une équipe d'experts issus des universités et des GRETA, le soin de réaliser une « certification en langues à orientation professionnelle ». Le GRETA a développé au sein du *Groupe Inter-académique Langues* une approche qui permet d'ébaucher un référentiel " langues de l'entreprise ". Celui-ci est encore à l'étude. Il est destiné à un public de niveau IV. Il doit permettre une entrée en formation pré-qualifiante de type AFPA.

De son côté, le FASILD a confié à un groupe d'expert un travail exploratoire sur l'analyse des référentiels (CECR, FAS/CUEEP) et des certifications existantes (CFG DELF). Ceci, dans l'espoir de répondre aux particularités des publics pour lesquels il finance des dispositifs de formation.

Dans ce cadre, une commission de travail à laquelle nous avons participé, a étudié plusieurs outils. Le travail de la commission consistait à déceler les articulations possibles entre ces outils et les étapes du référentiel FAS/CUEEP. Il présente l'avantage de délimiter clairement les différentes étapes acquises par les personnes.

Parmi les certifications reconnues par l'Education Nationale, seules deux sont susceptibles de s'adapter aux publics. Il s'agit tout d'abord du Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFF) CIEP destiné au public FLE et déjà évoqué précédemment et du Certificat de Formation Générale (CFG). Ce dernier est très usité en formation de base.

D'autres certifications sont actuellement à l'étude. Il s'agit d'une certification de connaissance de la langue française à l'intention des personnes immigrées en demande d'insertion. Elle est siglée CICL (Certification Initiale de Compétence et Langue). Le Diplôme de Compétence en Langue (DLC), quant à lui, ne se destine pour l'instant pas à l'apprentissage de la langue française.

Adapter le DELF

La volonté des experts de la commission d'étude sur les référentiels est d'envisager des adaptations possibles des certifications et des épreuves du DELF en les comparant avec les étapes du référentiel FAS/CUEEP. Les avantages de cette évolution pourraient être les suivants : Un apprenant en formation de base peut obtenir une validation officielle de formation linguistique reçue dans les associations. Il obtient, à l'issue de cette formation, une unité capitalisable du DELF. Il

¹⁶⁹ CUQ J-P., GRUCA I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2002, 452 p, pp 213 à 222.

¹⁷⁰ Voir, à ce sujet, le point de vue récent de Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca sur les certifications actuelles en FLE, les niveaux et échelles de niveaux, les tests et leur tableau de correspondances entre les échelles de niveaux Ibidem, pp 213 à 231.

peut alors poursuivre son parcours d'apprentissage dans n'importe quel autre centre de formation linguistique sur présentation de sa réussite à l'unité A1 oral du DELF. Il peut ensuite acquérir les compétences nécessaires pour passer la deuxième partie de l'unité.

Pour étudier les possibilités d'un tel « aménagement », les experts s'appuient sur les objectifs déterminés à chaque étape du Référentiel FAS/CUEEP sur les contenus linguistiques proposés à ces mêmes étapes et sur les performances étalon.

Ces éléments sont mis en relation avec la nature des épreuves du DELF. En règle générale, l'unité A1 du DELF est travaillée et jugée acquise dès le niveau 1 des manuels. Les unités A2 et A3 relèvent du niveau 2 des manuels.

La commission propose, dans un premier temps, de diviser l'épreuve du DELF A1 et A2 en deux sous unités qui éliminent les épreuves écrites. Les personnes démunies par rapport à la langue écrite peuvent alors obtenir une première certification en expression orale. De même, pour l'unité A1, les ajustements de l'épreuve orale consistent à fournir une réponse non pas écrite comme cela est proposé dans le diplôme, mais orale en réponse à un questionnaire de compréhension. Ce questionnaire porterait sur de brefs documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne. Il peut également s'agir de passer un entretien avec le jury sur un sujet de vie quotidienne concernant le candidat sous forme d'une simulation de conversation. L'épreuve orale de l'unité A2 consiste en la présentation et la défense d'un point de vue à partir d'un sujet simple et précis face à un interlocuteur.

Les épreuves écrites seraient présentées ultérieurement aux personnes analphabètes qui maîtrisent en partie la langue orale. Le DELF a pour objectif l'évaluation des compétences de communication. Il s'agit de reconnaître l'aptitude d'un candidat à se tirer d'embarras dans une situation de communication réelle ou, du moins, proche de la réalité. La compétence linguistique formelle est intégrée à la compétence communicative. Les contenus attendus sont désignés en termes de savoir-faire et de contenus grammaticaux. Ces éléments concernent autant les publics relevant du FLE que ceux de la formation de base. Cet examen devrait donc pouvoir être adapté pour tous les publics. Pour l'unité A6, on peut imaginer d'autres domaines professionnels qui correspondraient mieux aux formations des « bas niveaux de qualification ». Ce sont, par exemple, les domaines de la métallurgie, du bâtiment et travaux publics ou de la maintenance.

A l'heure actuelle, les certifications du DELF¹⁷¹ ne sont pratiquement pas utilisées dans les organismes de formation pour deux raisons. D'une part, elles ne sont pas connues et d'autre part, elles ne sont pas encore adaptées pour tous les publics. Les concepteurs ne sont pas opposés à certains arrangements.¹⁷² L'une des seules certifications utilisées en formation de base est le C.F.G.

Le Certificat de Formation Générale

Ce certificat de formation générale valide des acquis dans des domaines de connaissances générales. Il concerne au départ les élèves de l'enseignement général et professionnel adapté et de troisième d'insertion. C'est un diplôme auquel peuvent se présenter des élèves dans leur dernière année de scolarité obligatoire. Il concerne plus particulièrement : les élèves de troisième d'insertion et de l'enseignement général et professionnel adapté (Sections d'Enseignement Professionnel Adapté : SEGPA de collège et Etablissement Régional d'Enseignement Adapté : EREA). Toutefois, une note de service inscrite au BO n° 25 du 15 juillet 1993 précise que le CFG est accessibles à « tous les publics ». Voici les catégories de personnes décrites dans le texte :

- *des élèves parvenus au terme de la scolarité obligatoire au cours de l'année de l'examen (ou qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire), au rang desquels figurent les élèves des classes de troisième d'insertion et de quatrième année de formation dans l'enseignement général et professionnel adapté.*
- *des bénéficiaires du dispositif d'insertion des jeunes de l'Education Nationale (sous statut scolaire ou non) ou des dispositifs d'insertion mis en place à l'initiative d'autres ministères, notamment le programme PAQUE. Notons que ce programme n'existe plus, il est remplacé par TRACE (trajet d'accès à l'emploi).*
- *des adultes salariés ou demandeurs d'emploi sans qualification, suivant ou non une action de formation.*

Soulignons que 1993 est l'année de l'installation d'un Plan Régional de Développement des Formations des Jeunes (PRDF).

C'est également l'année où une loi quinquennale de la formation professionnelle continue modifie le système de formation professionnelle à travers trois séries de réformes : le développement de l'alternance, la régionalisation des CFI et la rationalisation des circuits de financements. C'est sans doute la raison de l'élargissement du public ciblé.

Les jeunes de 16-25 ans ou les adultes inscrits dans une action de formation en alternance, dans un dispositif d'insertion sociale et professionnelle ou en une formation continue peuvent prétendre à cette certification.

¹⁷¹ Avec la naissance en 2005 du DILF, les adultes non lecteurs non scripteurs seront pris en compte.

¹⁷² A lire : « Comparaison entre différents référentiels linguistiques, possibilités de passerelles entre ces référentiels et une certification ». Mars 2001 Groupe de travail et de réflexion animé par Christine Candide, Direction de la formation et de l'Emploi du FAS.

L'organisation du CFG reste affectée à l'Education Nationale. Les candidatures à l'examen sont enregistrées dans les départements par les inspecteurs d'académie qui fixent les dates des sessions. Ils organisent l'examen et délivrent les diplômes. Par conséquent, les épreuves diffèrent selon les Académies. Certains organismes de formation sont agréés pour dispenser cette validation.

Les candidats sont évalués dans trois domaines. Celui des mathématiques, celui du français et celui de la vie sociale et professionnelle. Dans le premier domaine on demande par exemple au candidat de trouver dans un tableau à deux colonnes, la valeur numérique correspondant à une valeur fixée. Les compétences caractéristiques proposées en français portent sur cinq capacités :

- *communiquer oralement,*
- *savoir s'informer, se documenter,*
- *comprendre un message,*
- *réaliser un message en vue d'une communication différée,*
- *apprécier un message ou une situation*

Chaque capacité est précisée par des compétences caractéristiques. Ainsi, pour « *comprendre un message* », la personne doit « *reconnaître les éléments essentiels d'un message* » et « *rendre compte du sens global d'un message* ». Les exercices conçus par les évaluateurs peuvent alors être très différents. Notons que la compétence qui consiste à « *comprendre un message* » ne sera pas la même selon la nature du support : simple phrase ou article de journal.

L'objectif de l'épreuve est de vérifier si le candidat s'est approprié un message par la lecture, de manière à en relever les éléments et à en saisir le sens global et la signification en rapport avec des situations déterminées. Ceci correspond finalement à l'étape IV du référentiel FAS/CUEEP où il est question de :

«Reconnaître le sens d'énoncés articulés logiquement, constitués de phrases simples et complexes avec un vocabulaire usuel».

Les objectifs du CFG portent, à son origine, sur l'apprentissage de la langue conditionné par l'activité socio-professionnelle. Les méthodes acquises par le candidat doivent favoriser l'exercice de la responsabilité. Elles doivent permettre de saisir les phénomènes et les courants de la société changeante. L'imagination, le goût, le jugement et la sensibilité sont mis en avant. Ils permettent l'appropriation d'une culture.

D'après la note de service n° 93-227 du 5 juillet 93 adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académies, les nouvelles bases d'évaluation ont été définies à partir des référentiels de CAP. Selon cette même note, le CFG doit être considéré comme un palier dans un parcours vers la qualification. Ce premier diplôme sanctionne un niveau d'étude correspondant à un degré déterminé. Les référentiels ont été fixés par la note de service n°90-092 du 23 avril 1990 (cf. annexe 9 F).

La certification n'est pas organisée de la même manière en fonction des publics. Ainsi, les modalités d'attribution du diplôme demandent aux élèves de troisième d'insertion de subir un contrôle en cours de formation en français et mathématique et une épreuve orale de vingt minutes en entretien. Cette épreuve est conduite à partir d'un entretien autour d'un dossier que l'élève aura élaboré à l'issue du stage en entreprise et éventuellement d'un dossier facultatif.

Pour les jeunes ayant bénéficié d'actions de formation en alternance, le diplôme peut être passé simplement sur la base d'un entretien de trente minutes à partir d'un dossier élaboré en cours de formation.

Pour les candidats individuels, il s'agit de passer deux épreuves écrites d'une heure en français et mathématiques et une épreuve orale de vingt minutes.

Le dossier permet à la fois de repérer les connaissances et compétences acquises par le candidat et d'organiser l'entretien. Dans ce dossier, la personne se présente, elle précise son cursus et propose un descriptif de la formation suivie. Le candidat doit indiquer la relation des activités de nature professionnelle et pédagogique réalisées au cours de sa formation en centre et en entreprise. Il doit également illustrer sa démarche de construction d'un projet personnel et professionnel.

L'entretien a pour but de faire émerger les compétences acquises et d'évaluer l'aptitude du candidat à communiquer oralement.

Les épreuves du CFG sont actuellement passées principalement par des jeunes et des adultes étrangers ou d'origine étrangère inscrits en centre de formation. Ceux qui se sont présentés ont précisé qu'ils l'ont surtout fait pour être valorisés. Pour eux, le D.E.L.F. semble inaccessible.

Soulignons que dans le référentiel F.A.S./Cueep, le point de repère est le C.F.G. Ce certificat est généralement considéré comme un palier dans un parcours vers la qualification. Il renvoie par conséquent, à des compétences plus larges que celles des référentiels pour publics non francophones présentés plus haut.

Les deux certifications (DELf et CFG) ne sont pas adaptées aux profils et aux besoins des populations concernées par la formation de base. Le CFG est équivalent à un « *certificat d'études primaires élémentaires* » créé à des fins d'insertion préprofessionnelle pour des jeunes sortis du système éducatif sans diplôme.

Le DELF est une certification créée pour les étrangers apprenant le français comme langue étrangère mais validant une capacité d'accès à des formations en français à finalité académique.

Le Certificat Initial de Compétence en Français (CICF)

Devant ce constat de déficit de certification à usage des publics peu qualifiés, les acteurs régionaux de la Franche-Comté, en charge de l'intégration des populations immigrées et le Secrétariat général aux affaires régionales demandent au Centre de Linguistique Appliqué de Besançon (CLA) de mettre en place une certification spécifique. Le FASILD a soutenu la démarche d'élaboration puis d'évaluation de la certification, notamment dans le cadre de la mise en œuvre du CAI.

Cette certification doit valider une connaissance du français acquise par un public immigré en vue d'objectifs de socialisation et d'accès à l'emploi. Rappelons que le CLA de Besançon est l'un des premiers centres à avoir orienté ses enseignements des langues sur des objectifs spécifiques et professionnels. La naissance de la nouvelle loi sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) a également favorisé la mise en place de ce projet piloté initialement par Monsieur Gautherot.

Pour mettre en œuvre ce projet, le CLA a fait appel à la collaboration d'autres associations. L'équipe est constituée d'enseignants et de formateurs, d'acteurs de terrain et de chercheurs dans différents domaines mais aussi de membres appartenant à un centre de bilan de compétences et à un réseau d'action. Celui-ci comprend des organismes à vocation éducative et sociale dont les objectifs relèvent de l'alphabétisation ou de la lutte contre l'illettrisme.

Les personnes qui ont conçu et réalisé le projet sont Roselyn Young, Claire Cesco et Renée Kubié toutes trois enseignantes et formatrices du CLA, aidées de Jacqueline Pargowski et Françoise Julia enseignantes-formatrices de la FRATE (Formation Réflexion Animation pour le Travail et l'Education). L'équipe est épaulée par un comité d'experts représentants des structures aussi différentes que l'Institut de Formation et de Promotion des Adultes (IFPA), l'AFPA, le FASILD, le CUEEP ou le CIBC. Onze organismes institutionnels constituent le comité de Pilotage.

Ce sont :

- la préfecture de région,
- le conseil régional de Franche-Comté,
- les conseils généraux des quatre départements,
- le FASILD, la DRTEFP (Direction Régionale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle),
- la DRASS (Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales), la DPM (Direction de la Population et des Migrations),
- l'OREF (Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation), le CIFP (Centre d'Information sur la Formation Professionnelle),
- le CREPVA (Commission Régionale Pour l'Evaluation Professionnelle et la Validation des Acquis) et l'UREI (Union Régional des Entreprises d'Insertion).

Cette certification conçue et diffusée à petite échelle en 2003 vise l'homologation du titre « CICF ». Elle propose d'organiser des passerelles entre les outils existants et les besoins de la formation de base pour un meilleur accès à une formation professionnelle.

L'équipe chargée du projet a effectué une reconnaissance de terrain. Elle a pris connaissance des dispositifs d'accueil et de formation afin d'identifier les diverses composantes qui entrent dans le contenu des formations. Elle a également observé le comportement des apprenants dans leurs apprentissages en vue de se représenter leurs approches et leurs parcours. Elle a ensuite extrait du livret de repérage et de positionnement des publics du Référentiel FAS/CUEEP les indices utiles à l'identification des profils et des besoins.

Cette nouvelle certification du C.L.A présente l'opportunité d'une validation spécifique. Elle a pour fonction de permettre le jalonnement d'un parcours et d'évaluer les acquis. Dans un rapport d'étape daté du 31 mars 2001 (CLA « CICF 44p. Pp 3), les grands principes de la commande sont exposés :

" La commande ainsi passée met l'accent sur une triple spécificité de la certification : celle d'un profil langagier particulier aux populations visées et dont la singularité ne relève pas des dispositifs actuels « de droit commun homologués », celle du positionnement singulier de cette nouvelle certification, mais de son articulation nécessaire sur les dispositifs de validation existants, celle, enfin, de ses composantes sociale, socioculturelle et socioprofessionnelle d'insertion ".

Le public visé par cette certification est issu de l'immigration. Le rapport d'étape lui attribue deux caractéristiques majeures. D'une part, sa « *grande hétérogénéité* » : on rencontre des « *non-parleurs (en français), non scolarisés et partant non-lecteurs et non-scripteurs* » (*ni en langue 1 ni en langue 2*), des *parleurs non lecteurs et non scripteurs, des parleurs, lecteurs et scripteurs déficients, des parleurs, lecteurs et scripteurs débutants* ». D'autre part, on fait référence à leur « *instabilité et leur irrégularité d'apprentissage, résultant de leur précarité ou de leur appartenance ethnoculturelle* ».

Ces profils impliquent une prise en compte de cette disparité de profils. La « certification initiale » doit par conséquent, structurer les épreuves de façon modulaire. Les unités de *savoir-faire, de savoir-être et de savoirs langagiers à usage social, socioprofessionnel ou civique*¹⁷³ sont capitalisables.

Une attestation de l'expérience langagière est délivrée pour chaque unité présentée. Le contenu est élaboré, selon ses auteurs, dans l'esprit du portfolio européen des langues.

En effet, cette nouvelle certification entend s'appuyer sur le référentiel du FAS/Cueep, le référentiel du D.E.L.F et le CECR. Les acteurs du projet ont élaboré un référentiel de savoirs et savoir-faire culturels, langagiers et pragmatiques qui

¹⁷³ « Projet de certification de connaissance de la langue à l'intention des populations immigrées en demande d'insertion », CLA, 21 juin 2000, 8p.

cerne les enjeux de communication et d'interaction. Le profil spécifique des publics considérés résulte du croisement problématique d'une « *trajectoire langagière* » définie comme celle d'un parcours d'appropriation d'une langue. Elle croise la « *trajectoire de scolarisation* ». La nouvelle certification croise alors deux échelles de niveaux. Celle du « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » et celle imaginée par l'équipe de conception qui distingue six degrés de « *compétences et d'aptitudes* ».

- *n1 : absence de scolarisation*
- *n2 : compétences et aptitudes école primaire non acquises*
- *n3 : compétences et aptitudes école primaire acquises*
- *n4 : compétences et aptitudes « collège » acquises*
- *n5 : compétences et aptitudes « lycée » acquises*
- *n6 : compétences et aptitudes enseignement supérieur acquises.*

Le rapport d'étape présente une grille ainsi générée par le croisement de ces deux échelles (cf. annexe 10 A). Dans l'esprit du CECR, la grille ajoute aux six niveaux de « *maîtrise* » de la langue, en deçà du niveau A1, un niveau A0 qui permet d'intégrer le profil primo-arrivant « *débutant complet* ». Ainsi, le positionnement A01 correspond au cas d'un primo-arrivant débutant complet en français et analphabète. Le niveau A1-6 correspond alors au cas d'un primo-arrivant également débutant complet en français mais ayant bénéficié d'une « *éducation supérieure* ». Les positionnements A2-1, B1-1 ou B2-1 correspondent à un profil de résident séjournant en France depuis longtemps. Il maîtrise le français oral mais pas écrit.

Les auteurs du rapport ajoutent que l'apprenant de profil A1-6 pourra recourir au DELF pour évaluer ses progrès en français alors que les deux autres devront attendre la nouvelle certification pour le faire. Le champ couvert par le CICEF est borné à deux niveaux de compétences : le degré de maîtrise du français oral indispensable à l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et le « *niveau seuil de la maîtrise de la langue (orale et écrite)* ». Soit B1 sur l'échelle du CECR.

Trois référentiels d'évaluation sont présentés. Le premier est intitulé « *lecture-écriture pour non lecteur et non scripteurs* ». Le second « *écouter et parler* » embrasse les deux composantes de compréhension et d'expression. Le troisième « *Lire et écrire* » combine, lui aussi, les composantes de compréhension et d'expression.

Les auteurs de ce projet annoncent « *l'approfondissement de la composante sociale et socioprofessionnelle dans la certification* ». La certification doit d'ailleurs inclure un portfolio de compétences. Toutefois, cette composante socioprofessionnelle n'est déclinée qu'à travers des objectifs d'actions de formation linguistique : l'autonomie dans les actes de la vie quotidienne, l'insertion sociale. Deux niveaux du référentiel intègrent transversalement cette composante.

Ce sont les items renvoyant à des situations de la vie quotidienne des apprenants et des items intégrant des éléments sociolinguistiques, socioculturels et socioprofessionnels. Le niveau socioculturel du référentiel de lecture comprend l'énumération de plusieurs capacités :

" Différencier les divers types d'écrits liés à la vie quotidienne et à leur sphère d'utilisation, différencier les registres de langue, mobiliser ses connaissances socioculturelles pour interpréter le sens d'un texte et mobiliser ses connaissances expérientielles et ses connaissances du monde ".

L'élaboration de prototypes d'épreuves est présentée dans le rapport d'étape du 24 octobre 2001. Le français oral est considéré comme une première étape commune aux lecteurs/scripteurs et aux non lecteurs/non-scripteurs. Le référentiel Oral est fondé sur le cadre européen des langues dont il respecte le découpage en niveaux. Il est toutefois limité au niveau B1 (utilisateur indépendant, niveau seuil).

Les compétences à acquérir sont la compréhension orale, l'interaction et l'expression orale. Un syllabus est présenté comme charnière entre le référentiel et les épreuves d'évaluation. D'une complexité linguistique croissante, il rythme la progression.

Le livret d'apprentissage des bases du code écrit français, « *lecture/écriture* » est une étape du référentiel exclusivement destinée aux non-lecteurs/non-scripteurs. Les livrets « *FLE oral et écrit* » sont destinés à tous les apprenants.

La mise en œuvre de cette expérimentation devrait se faire à grande échelle et s'accompagner d'une action pluriannuelle de formation des formateurs. C'est la raison pour laquelle cette certification a été présentée, pour avis, au groupe d'experts sur le référentiel lors d'une réunion organisée par le FASILD le 31 mai 2002. M. Jean-Pierre Bechaz et Madame Roselyn Young ont exposé ce projet de « *certification linguistique pour les publics immigrés* ».

Il nous semble que la volonté de jalonner clairement les épreuves conduit les créateurs à tendre vers une progression linéaire et par conséquent réductrice. M. Beichas avance que le syllabus permet d'être "plus précis, donc plus juste". Selon lui, l'inverse renverrait à des problèmes « *éthiques* ». Il met en avant l'importance d'avoir une terminologie commune. Certes, ces arguments sont louables. Il n'en reste pas moins que l'utilisation de critères aussi précis que la capacité à lire les graphies « *à* » et « *y* » ne doit pas occulter d'autres capacités plus globales. Ainsi, les apprenants ne peuvent aborder les écrits authentiques qu'à la quatrième phase de la certification. Le volet technique concernant le son et la graphie précède « *nécessairement* » (selon les auteurs de la certification) le volet global qui contient, par exemple, la reconnaissance des différents types d'écrits.

Cette approche n'est pas sans problème. Les intervenants font remarquer qu'il s'agit là d'un syllabus d'évaluation et non pas d'un syllabus d'apprentissage. Pour autant, la démarche linéaire ne permet pas, selon nous, de valoriser les compétences communicatives des apprenants. Une grande partie de leurs connaissances préalables est occultée, ainsi que les stratégies qu'ils ont pu développer en situation.

Ainsi, les apprenants analphabètes de la formation de base ont la nécessité immédiate de reconnaître de nombreux documents écrits. Ils sont rapidement en mesure de distinguer les horaires du bus, l'affiche publicitaire du journal ou d'un courrier administratif. Les formateurs complètent ces premiers savoir-faire dès le début de l'apprentissage.

Les stratégies de repérage du format de l'écrit, de sa couleur, de sa typographie sont mises en place dès le début de la formation. Cette compétence est parfois même préalable à la faculté de communiquer oralement. Une certification qui a pour objectif d'évaluer les compétences des personnes de faible niveau doit pouvoir faire émerger de telles aptitudes.

Un débat s'est d'ailleurs engagé sur l'opportunité de revenir à une progression linéaire. Les participants ont fait remarquer que les avancées de la recherche de ces trente dernières années ont permis de considérer l'importance de travailler rapidement avec des documents authentiques. Le référentiel de lecture du CLA ne nous paraît pas tout à fait adapté aux publics qu'il vise, notamment lorsqu'il rend compte des capacités nécessaires pour lire.

Il s'articule autour de quatre paliers. Dans le premier palier, le « *candidat est capable de repérer les mots constituant une phrase et de discriminer les phonèmes constituant un mot* ».

Les épreuves qui correspondent aux paliers sont progressives. Il s'agit de : « lire et comprendre un énoncé composé de quelques phrases simples » pour le palier 1. Pour le palier 2, il s'agit de « lire et comprendre un petit texte ».

Voici un exemple de contenu de l'épreuve de lecture (palier L2) :

« *Samedi, Selima va chez sa mère à Dijon. Elle ne l'a pas vue depuis l'été dernier. Elle lui achète une jolie nappe et de belles roses rouges* ».

L'objectif de « lire et comprendre un message simple de la vie quotidienne » ne vient qu'au palier L3. « Lire et comprendre un document authentique simple de la vie quotidienne » est l'objectif proposé au quatrième palier.

Les intervenants ont expliqué qu'ils souhaitent *privilégier la réussite, même si, pendant longtemps, ils ont travaillé avec l'approche globale et communicative*.

Ceci sous-entend que les épreuves doivent être simples pour que les apprenants puissent obtenir de bons résultats. Pour notre part, il ne nous semble pas que cette progression soit réellement indiquée pour motiver les personnes, dès lors qu'on leur propose des exercices insipides voire « scolaires » (pour peu que l'on considère que l'éducation nationale n'ait pas progressé dans sa démarche).

Il est fondamental de conserver un esprit critique quelle que soit la notoriété d'un centre. Le CLA nous a habitué à davantage de pertinence et d'innovation dans la construction de ses outils.

Une certification nationale

Depuis l'annonce du « contrat d'accueil et d'intégration », de nouvelles commissions se mettent en place. Un nouveau groupe d'experts universitaires conduit notamment par Michel Rabaud de la Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLF-LF), a été désigné par la DPM et le FASILD pour mettre au point une certification nationale.

Il s'agit, avant tout, de construire un référentiel pour les niveaux élémentaires de maîtrise du français ainsi que la certification qui en découle. Le niveau élémentaire est défini par rapport au niveau A1 du Cadre européen. Les critères de spécifications sont les *compétences graphiques, l'expérience scolaire et la connaissance d'une autre langue*. Cette certification nationale est articulée avec l'Europe. Le projet est en cours et devrait aboutir fin 2004¹⁷⁴.

Le Diplôme de Compétences en Langue

174

note ajoutée après soutenance : Le DILF (Diplôme Initial en Langue Française) a été lancé à l'occasion du salon Expolangues et présenté le 10 février 2005 par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, au nom du Ministère de la culture et de la communication et aux côtés du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. Ce diplôme est spécifiquement conçu pour les personnes immigrées vivant en France. Il valide un premier niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit. Le référentiel et certification pour les premiers acquis en français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) est repéré par rapport aux niveaux de compétences et en langue proposés par le Cadre européen commun de références en langue. Le Cadre commun européen de Référence est un outil de travail qui sert tous les Etats membres. Le DILF prend place dans la lignée des diplômes de langue française pour non francophones. Il constitue une première étape vers le DELF (Diplôme d'Etude de Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Le diplôme sera incontestable sur le marché du travail. Il y aura des cycles d'apprentissages dans le cadre des marchés publics : celui du CAI en particulier. Le marché se fait en trois temps, il a été conçu avec la DPM (prescription de la formation linguistique après évaluation des compétences, formation linguistique, bilan d'orientation professionnelle). A1.1 est la plus petite unité envisageable. Le public est en situation d'immersion, d'où un objectif socioculturel. La démarche proposée repose sur trois éléments convergents : situation d'oral, situation d'écrit, faits de société. Dans un référentiel culturel : les codes graphiques doivent correspondre à la réalité. A1.1 est divisé en trois paliers : ce sont des micro étapes. L'accès a été imaginé dans une construction en trois paliers : Entrée dans l'écrit Exploitation (accès aux formes communes pour être systématisées) Appropriation et élargissement des systèmes phonologiques.

La démarche du DCL (Diplôme de Compétences en Langues), présentée par M. Delahaye¹⁷⁵ lors d'une rencontre au FASILD, nous semble très intéressante pour peu qu'elle s'adapte aux publics de la formation de base. Le DCL est né en octobre 1995. Ce diplôme doit :

« attester des compétences acquises en langue de communication usuelle et professionnelle commune à l'ensemble des secteurs d'activité économique¹⁷⁶ ».

Il s'agit pour le candidat de faire reconnaître son niveau de capacité à utiliser la langue étrangère dans son travail en entreprise. Les langues concernées sont l'anglais, l'allemand, l'italien et l'espagnol.

La nature de l'épreuve d'examen est inédite. Le candidat doit traiter en trois heures une situation proche de la réalité professionnelle. Il a une mission à remplir, des tâches à effectuer, des choix à faire et une solution à proposer. L'épreuve se décompose en cinq phases. Chacune d'elles représente une étape nécessaire à la réalisation de l'objectif qui a été fixé.

Tout d'abord, le candidat recueille des informations à partir de documents écrits en langue étrangère. Dans la deuxième phase, il réalise la même tâche qu'en phase 1, mais à partir de documents sonores. Ces deux premières phases lui permettent de préparer la phase 3. Elles durent une heure et trente minutes. Dans cette phase 3, le candidat téléphone à un interlocuteur (examinateur jouant un rôle de simulation) pour obtenir des informations manquantes ou complémentaires à celles obtenues en phases 1 et 2. Cet entretien ne peut dépasser dix minutes. Pour préparer la phase 4, le candidat dispose de 20 minutes. Elle consiste à présenter à un interlocuteur, en cinq minutes maximum, la solution choisie. Ensuite, un temps d'échange d'environ 20 minutes permet de défendre son point de vue.

A partir des informations et des éléments recueillis au cours des phases antérieures, le candidat rédige (en 40 minutes) un document proposant la solution retenue au problème posé dans le cadre de sa mission.

Ces épreuves permettent d'obtenir cinq niveaux de réussite. Une seule épreuve permet d'obtenir l'un des cinq degrés du diplôme. Selon le niveau de réussite dans la tâche qui est proposée au moment de l'examen, le candidat peut donc obtenir l'un des degrés. Le degré obtenu exprime la plus ou moins grande capacité à comprendre une langue étrangère, à rédiger, converser et s'exprimer dans cette langue.

Le candidat n'a pas à choisir un degré au moment de l'inscription. C'est l'examinateur qui, à l'issue de l'épreuve, propose au jury la délivrance ou non du diplôme assorti de la mention de l'un des cinq degrés suivants :

Degré 1 :

On attend du candidat qu'il remplisse sa mission de façon minimale, en faisant preuve d'une utilisation simple de la langue pour restituer des informations de base, poser des questions et répondre à un questionnaire. Il comprend ou obtient des informations simples, écrites ou orales.

Degré 2 :

En plus du degré 1, on attend du candidat qu'il soit à même de trier et de classer des informations, de participer à un échange de type informatif et de réaliser un document.

Degré 3 :

On attend du candidat qu'il traite l'information pertinente et la restitue de façon organisée tant à l'écrit qu'à l'oral, dans une langue qu'il commence à maîtriser.

Degré 4 :

On attend du candidat des qualités d'initiative et d'autonomie dans le traitement de l'ensemble de l'information et dans sa hiérarchisation pour construire une argumentation dans une langue variée et nuancée, globalement maîtrisée.

Degré 5 :

On attend du candidat qu'il soit capable de gérer un ensemble d'informations dans toute sa complexité et de l'exploiter dans le cadre d'une argumentation ou d'une négociation avec une très bonne maîtrise de la langue.

L'évaluation porte sur la capacité du candidat à utiliser la langue dans une situation aussi proche que possible de la réalité de son travail. On utilise des scénarios de simulation globale qui mettent en scène le candidat. Celui-ci reçoit en effet, une « lettre de mission » lui définissant le projet qu'il devra rédiger et ce qu'il devra faire pour y parvenir. Pour cela, il doit, à l'aide de grilles de compréhension, relever les données nécessaires dans un ensemble de documents écrits. Au cours de la conversation téléphonique, il complète ses informations.

On évalue ses capacités d'expression et de compréhension orale. Au cours d'un entretien avec un examinateur jouant le rôle de commanditaire du projet, ou son représentant, le candidat présente une première version de son projet. Il répond aux objections et réagit aux contre-propositions. Il s'agit ici d'épreuves intégrées qui permettent d'évaluer ses compétences en interaction orale. Lorsqu'il rédige son projet, on évalue son expression écrite.

La partie évaluative est en rapport avec les échelles de descripteurs du cadre européen de référence. Il est certain que, dans ce contexte, l'évaluation est plus complexe à réaliser qu'un test centré sur les seules connaissances linguistique. Les épreuves sont calquées sur les tâches qui doivent être réalisées en langue étrangère dans une entreprise.

L'innovation du diplôme de compétences en langues (D.C.L.)¹⁷⁷ tient, à la fois, de l'évaluation positive et de la prise en compte de l'aspect pragmatique qui donnent une cohérence à une évaluation ouverte aux réalités de situations de travail probables.

¹⁷⁵ Correspondant académique langues/ GRETA ce.dafco@ac-aix-marseille.fr

¹⁷⁶ Article 1 de l'arrêté du 13 octobre 1995. site www.education.gouv.fr/fp/dcl.htm

Au niveau 1, c'est seulement cette compétence pragmatique qui est prise en compte. Progressivement, la qualité de la langue est définie en rapport avec la situation évoquée. Cette évaluation est moins « objective » que celle qui consiste à réussir des tests QCM. Elle est sans doute plus valide, notamment lorsqu'elle met l'accent sur l'efficacité dans la communication et sur la réalisation effective de tâches.

Actuellement aucun niveau préalable de diplôme ou de formation n'est exigé pour se présenter à l'examen. En effet, depuis 2003, le DCL est ouvert à tout public, quelle que soit sa situation, sans condition d'activité professionnelle préalable : salarié, demandeur d'emploi, stagiaire de la formation professionnelle, étudiant, particulier etc. Il fallait auparavant attester de 5 années d'expérience en entreprise pour se présenter à cette certification.

Malheureusement, pour l'instant, ce diplôme ne s'adresse pas encore aux apprentissages de la langue française. Il existe toutefois un projet porté par les GRETA pour l'élargir au FLE. S'il aboutit, le DCL pourrait permettre aux publics de la formation de base de faire valider les acquis de leur expérience.

La validation des acquis de l'expérience

La linéarité des parcours de formation est de moins en moins perçue comme une réalité immuable. Les projets personnels ne sont plus figés. Les individus disposent dorénavant d'une nouvelle liberté qui leur permet de multiplier les expériences enrichissantes et de faire reconnaître la qualité et la richesse de leurs parcours de vie.

Cette conception est récente. En effet, avant les années 1970, on considère qu'il y a un temps pour apprendre et un temps pour travailler. On certifie alors davantage les connaissances que les compétences, la culture élitiste est privilégiée.

Malgré la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle et continue, le système économique français déplore encore, dans les années 80, le peu de relation entre la formation et l'emploi. La crise de l'emploi produit un mouvement constitutif qui ambitionne de mieux préparer les personnes en quête de travail.

La trajectoire professionnelle ne s'envisage alors plus systématiquement en termes de carrière. Les orientations politiques se recentrent sur la transférabilité des compétences en termes de « reconversion ».

Désormais les « actions d'orientation », la « construction de projet » et les « bilans de compétences » font partie de la formation. La loi de 1992 concerne la Validation des Acquis Professionnels (VAP). L'école n'est plus le seul lieu pour apprendre. Dès lors, les certificats de compétences se multiplient¹⁷⁷.

Les organismes de formation s'appliquent à construire une démarche adaptée à chaque stagiaire. La « personnalisation des parcours » fait dorénavant partie des critères de qualité d'une formation.

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) devient l'une des priorités nationales exprimée à travers une « réforme de la formation professionnelle et de lutte contre les exclusions ». Celle-ci veut permettre à ceux qui n'ont pas (ou peu) de diplôme d'accéder à une reconnaissance de leurs compétences.

La situation de personnes peu formées et illettrées pose un problème préoccupant dans le cadre d'un secteur économique de plus en plus marqué par la mobilité.

La validation des acquis doit permettre aux personnes intéressées par ce nouveau dispositif de faire le point sur leurs compétences, de les formaliser et de les mettre en valeur. Le secteur de la formation à visée insertion s'adapte à cette nouveauté. Il ne se contente plus de pallier un manque ou de gérer le chômage, de corriger ce qui n'a pas été acquis en formation initiale.

Il doit également établir un processus de reconnaissance des compétences qui s'inscrit dans la durée et se sanctionne par un diplôme. La frontière entre la formation initiale et la formation continue s'en trouve réduite. La première ouvre ses portes à l'apprentissage et à l'entreprise, la seconde propose des modules de validation, des parcours personnalisés faisant appel à des moyens diversifiés. Les lieux ressources se multiplient.

Cette VAE, dans une démarche qui permet de rendre plus consciente la richesse de l'expérience peut, en principe, s'appliquer à tous les publics. Or, faute d'outil pertinent sur la question, les apprenants inscrits en formations ne peuvent pas toujours utiliser leur expérience antérieure. L'apprentissage proposé ne tient pas toujours compte de leurs acquis.

Toutefois, les démarches de validation ont évolué et offrent de nouvelles perspectives. La VAE va plus loin que la simple reconnaissance de compétence. Il ne s'agit pas de délivrer une attestation, mais de certifier.

La VAE a été adoptée le 13 juin 2001 en même temps que la loi de modernisation sociale, en deuxième lecture par l'Assemblée Nationale. Ce droit pour l'individu est inscrit au livre IX du Code du travail et dans le code de l'éducation. Les conditions de validation se sont assouplies par rapport à la VAP avec laquelle une partie seulement des diplômes était obtenue après justification de 5 ans d'expérience professionnelle.

¹⁷⁷ <http://www.d-c-l.net/>

¹⁷⁸ PEKER H., MICHELET V., MANCEAUX F., « Les certificats de qualification professionnelle » in Guide technique du Centre info, Paris, 2001

La VAE s'applique à l'ensemble des diplômes et titres à finalité professionnelle et aux certificats de qualification. De plus, les compétences professionnelles acquises dans des activités bénévoles sont prises en compte.

La durée minimale d'expérience exigée passe de cinq à trois ans. La VAE permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme. Elle permet d'accéder également, à un cursus de formation.

Il est important de considérer que le diplôme délivré par cette procédure est exactement le même et a la même valeur que celui que l'on obtient après une formation initiale ou continue et après passation des examens qui la finalisent.

La certification couvre plusieurs types de "sanctions". Ce sont, les diplômes de l'Etat : à finalité générale (à l'Université par exemple, au niveau national ou local) ou à finalité professionnelle et les titres homologués tels que la CFP (Certification de Formation Professionnelle du ministère de l'emploi et de la solidarité) de l'AFPA. Les CFP passent par la CTH (Commission Technique d'Homologation). Ils sont issus de la loi de 1971.

Les CQP (Certificats de Qualification Professionnelle) sont des certifications de branches professionnelles mis en place par les Commissions Paritaires Nationales dans les secteurs de la métallurgie, de la plasturgie et de l'agroalimentaire, principalement. Il en existe quelques centaines.

Une Commission Nationale de Certification Professionnelle (CNCP)¹⁷⁹ instance à caractère interprofessionnel et interministériel, assure la régulation d'ensemble des titres et diplômes délivrés par l'Etat, des reconnaissances paritaires de qualification et autres titres émanant d'organismes publics, parapublics et privés.

Tous les publics sont visés par la VAE : les non-salariés, agents publics titulaires ou non, les demandeurs d'emploi indemnisés ou non, les bénévoles ayant une expérience associative ou syndicale. Soit, toute personne avec ou sans qualification reconnue, qui désire en acquérir une, la compléter ou l'adapter afin de reprendre une activité.

Lorsque le candidat à la VAE sait quel type de diplôme, titre ou certificat de qualification, il veut obtenir, il s'adresse directement à l'institution ou à l'organisme qui le délivre. Il peut être accompagné dans la constitution de son dossier.

Les principales étapes sont les suivantes :

- l'examen des conditions de recevabilité,
- la constitution et la remise du dossier
- l'examen de l'expérience au regard de ce qui est requis pour le diplôme visé,
- l'évaluation par le jury et sa décision
- les résultats et la construction éventuelle des étapes suivantes.

La preuve des capacités, des compétences ou d'une qualification passe donc par une suite de procédures qui supposent de préciser l'objectif poursuivi dans la démarche et le repère sur lequel on veut être validé (le diplôme et son référentiel).

Le jury se prononce pour une validation totale ou partielle et sur la nature des connaissances et compétences devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire nécessaire à l'obtention du diplôme, du titre ou du certificat de qualification.

Dans le cadre de la VAE, les formes possibles d'évaluation sont multiples. En effet, on peut utiliser la mise en situation ou les interrogatoires. En revanche, le contrôle continu en VAE ne peut pas exister.

Chaque "autorité" est habilitée à établir les outils qui permettent de contrôler les aptitudes. Pour un employeur, il peut s'agir d'une fiche de poste. Pour une branche, on utilise un descriptif de qualification tel qu'il est défini dans une convention collective. Pour une institution de formation, on choisit un programme de formation. Pour un Ministère, le référentiel de diplôme, d'un titre ou d'un certificat est nécessaire.

En effet, il est indispensable que la certification s'appuie sur les référentiels. Les outils de base sont alors : le référentiel de formation (qui ne suffit plus), le référentiel de compétences, le référentiel de certification (opposable à un tiers) et le répertoire national des certifications.

Ce répertoire classe l'ensemble des diplômes et certificats. Les autorités responsables du repère ou de la norme sont les seules à pouvoir certifier la maîtrise des acquis individuels. En même temps qu'elles élaborent les repères, elles désignent généralement les personnes qui les représenteront pour certifier. Pour un ministère par exemple, il s'agit du directeur régional ou départemental représentant le ministère dans une région, un département ou une Académie. Pour le Ministère de l'Education nationale, il s'agit du Recteur.

Pour les Ministères de la santé et de l'action sociale il s'agit de la DRASS ou DDASS. Pour le Ministère de l'Emploi, le DDTEFP. Pour l'Agriculture et la pêche, le DRAF. Pour Jeunesse et Sports le DRJS etc...

La VAE est financée, en principe, par les différents acteurs qui participent à l'effort collectif de formation professionnelle continue : Etat, Région, OPACIF, OPCA. Elle fait partie du champ de la formation professionnelle continue. Elle peut donc faire l'objet d'une prise en charge par les différents acteurs qui participent aux dépenses de la formation.

Le principe de "reconnaissance" met en jeu des modalités d'évaluation qui vont de l'épreuve terminale au contrôle continu, voire à l'autoévaluation. La construction de portefeuille de compétences (tel que le portfolio de compétence en

¹⁷⁹ <http://cncp.gouv.fr>

langue) permet à l'individu d'identifier lui-même ce qu'il a acquis. Un portefeuille de compétences a alors une double fonction.

Lorsqu'il s'agit de témoigner des compétences, c'est un outil fondamental dans le cadre d'une VAE. Il a également une fonction pédagogique dans la mesure où il rend compte de la procédure d'apprentissage.

Dans sa première fonction, il a pour objectif de répertorier et garder en mémoire les compétences significatives acquises en formation, au cours de la vie professionnelle ou dans les expériences de la vie sociale. Il aide à préparer une négociation. Il se présente en général sous la forme d'un classeur que l'utilisateur devra actualiser avec ses réalisations personnelles tel un album de presse.

Il peut également être complété avec les certificats sanctionnant une formation accompagnée du descriptif des programmes et des modalités de validation ou des attestations. La réalisation d'un portfolio nécessite de faire un travail sur soi-même pour se valoriser et sur les autres, notamment pour mieux connaître le milieu professionnel.

Le portefeuille européen des langues est constitué de la manière suivante :

Il permet tout d'abord de donner une vue d'ensemble sur le profil de l'apprenant, « une biographie langagière ». La personne y décline les enseignements suivis, les autres formes d'apprentissage mais également, les expériences socio-culturelles. Ces dernières comportent à la fois les stages effectués et les actions réalisées à l'étranger.

La personne peut mettre en évidence les activités réalisées :

- lectures d'œuvres complètes,
- consultations de journaux,
- films vus,
- exposés réalisés,
- participation à des expositions, à des clubs

Le portfolio fournit ensuite une liste de descripteurs. Elle permet à l'apprenant lui-même de situer son niveau pour les activités les plus fréquentes dans une langue vivante : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu ou écrire. Un portefeuille de compétence en langue pour les publics reçus en formation de base peut être conçu sur la base de ce portefeuille. Certains éléments devront être adaptés car il est nécessaire de fournir des éléments complémentaires sur les savoirs de base.

Deux composantes fondamentales pour les publics primo-arrivant et/ou peu qualifiés s'ajoutent aux savoirs de base : la composante interculturelle et apprendre à apprendre. En septembre 2003, David Little et Barbara Simpson ont conçu un outil spécifique et complémentaire au Portfolio Européen des Langues (siglé PEL)¹⁸⁰. Les auteurs reprennent l'argumentation du CECR pour la mise en place d'une compétence interculturelle.

Il s'agit alors de permettre à la personne de consigner et d'exploiter les expériences interculturelles dans sa biographie langagière. Dans ce dossier, la personne fait état de ses expériences linguistiques et interculturelles, elle note ses observations personnelles concernant la langue et la culture du pays visité et ses expériences de contact avec la culture cible.

Elle peut fournir une attestation d'accueil d'un hôte de langue étrangère et décrire des visites d'études. En formation de base, on peut mettre en avant les visites fréquentes organisées par les organismes pour permettre aux personnes de prendre contact avec l'environnement.

Une fiche est réservée pour permettre à l'apprenant d'inscrire les aspects des comportements culturels qu'elle observe ou apprend et ceux qu'elle ne comprend pas très bien. Ce travail de verbalisation peut permettre aux candidats à la VAE d'aller plus loin qu'un relevé de compétences. Il permet également d'échanger sur des expériences vécues.

Un objectif annoncé dans le CECR est de favoriser le développement personnel de l'apprenant en langues et le développement de sa capacité d'autonomie. L'auto-évaluation est un concept fondamental dans l'élaboration d'un portefeuille de compétence. La démarche constitue, en elle-même, un cadre formel permettant de définir une pédagogie visant explicitement à développer l'autonomie de l'apprenant. Il s'agit d'apprendre à apprendre mais aussi d'apprendre à s'auto-évaluer.

Soulignons toutefois, que cette auto-évaluation est difficilement réalisable avec des adultes non familiarisés avec l'écrit. Plusieurs exemples de fiches sont présentés dans le cadre du dossier évoqué plus haut.

L'une d'elles s'adresse à des enfants de primaire. L'enfant doit dessiner une image pour montrer ce qu'il veut apprendre. Il écrit les nouveaux mots qu'il connaît. Il se fixe de nouveaux objectifs sur ce qu'il souhaite apprendre. Une fiche est réservée à la manière dont l'individu résout ses problèmes de communication. Une autre fiche permet d'expliquer les méthodes utilisées pour apprendre les langues. D'autres fiches d'exemples permettent aux apprenants (cette fois, des migrants) de compléter des tableaux. L'énoncé est formulé comme suit :

« Lorsque je veux apprendre quelque chose, j'aime... ».

S'ensuit une série de possibilités telles que :

¹⁸⁰ Conseil de Europe : DGIV/EDU/LANG (2003) 4

« l'écouter d'abord, puis le répéter, me le répéter plusieurs fois à moi-même, l'utiliser en classe... ».

Il est possible enfin de préciser la façon d'apprendre « préférée ». D'autres exemples de fiches d'auto-évaluation sont proposés, ils proviennent de différents pays de l'union européenne. Plusieurs idées peuvent être retenues, notamment l'élaboration d'un journal d'apprentissage ou celle d'un contrat d'apprentissage entre le formateur et l'apprenant¹⁸¹. Monsieur Milanvic (ALTE) a dirigé un travail complémentaire au CECR. Il s'agit d'un dossier intitulé : « *Évaluation de compétences en langues et conceptions de tests* ». (Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, octobre 2002. 51 p). Ce document peut sans doute servir de support pour compléter l'élaboration d'un portefeuille de compétence.

Il comprend notamment des grilles de contenus pour l'élaboration de tests, la description d'une phase opérationnelle de production de tests et un glossaire.

Le dossier présenté pour la VAE, quant à lui, reconstitue le parcours personnel et professionnel de la personne. Elle y décrit les emplois qu'elle a occupés.

Les fiches emploi permettent d'identifier les compétences mises en œuvre et sont complétées par des certificats de travail, des comptes rendus d'entretiens d'appréciation ou encore par les synthèses de bilans de compétences.

Le candidat y ajoute les formations générales et/ou professionnelles (les copies de diplômes, attestations de stages). Les expériences sociales permettent de repérer les compétences mises en œuvre. Dans le parcours extra professionnel, la personne peut encore joindre des attestations, brevets (de secourisme par exemple), ou des articles de presses.

Il ne s'agit pas uniquement de remplir un dossier. Il est plutôt question, pour le candidat, dans une première étape, de produire un récit, sur son travail réel actuel ou passé, en contexte.

Il lui faut ensuite, pouvoir repérer les correspondances entre une expérience professionnelle et les composantes d'une formation, d'un diplôme.

L'accompagnant doit pouvoir repérer comment la personne a appris ce qu'elle sait en confrontant l'expérience et le contenu des unités de valeur. Ceci permet d'éclairer la manière dont le candidat a construit sa compétence.

Une fiche annexe à la note de service DAVA¹⁸² du 11 juillet 1994 formule, l'objectif de la manière suivante : *"vise à repérer l'activité réelle du titulaire de l'emploi à partir du discours de celui-ci et à en déduire, par un raisonnement d'inférence les compétences et les savoirs détenus"*.

Généralement, la Validation des Acquis et particulièrement la VAP, se réfèrent au champ professionnel. L'expérience produit des compétences qui doivent servir à s'adapter à un métier spécifique. Le système de la Validation des Acquis de l'Expérience, qui se met en place actuellement, donne beaucoup d'espoir aux publics en formation. Leurs compétences socioprofessionnelles acquises tout au long de leur vie devraient pouvoir être prises en compte. Notons toutefois que la compétence communicative n'est pas limitée à un savoir-faire professionnel. Elle intègre à la fois une dimension sociale, individuelle, intellectuelle et professionnelle.

Cette compétence communicative ouvre plusieurs voies. Selon qu'elle est effective dans la langue du pays où l'on se situe et selon qu'elle est effective dans une autre langue. Il est toutefois encore souvent difficile, pour les personnes issues de pays non francophones (Maghreb, pays africains, Asie, Turquie...), de faire reconnaître et valider leur bilinguisme.

Par ailleurs, les personnes inscrites en formations de base ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas nécessairement sur la capacité de lire ou d'écrire. Une démarche de validation des acquis de l'expérience doit leur être rendue possible.

En effet, le manque de compétences linguistiques en français prive trop souvent l'individu de l'accès à d'autres certifications qui pourraient peut-être correspondre à ses compétences professionnelles.

La validation des acquis peut devenir un outil de reconnaissance des intelligences multiples des adultes non-lecteurs et non-scripteurs et leur permettre d'accéder à une certification et une qualification socialement garantie et reconnue. Ceci pose la question des procédures. En effet, on recourt systématiquement à l'écriture et, quelquefois, à la lecture dans le processus d'évaluation des acquis de l'expérience pour l'accès à certains types de certification. Ceci entraîne un risque d'exclusion de toute une population du bénéfice de la loi de modernisation sociale.

Les moyens de validation de la connaissance renvoient souvent à un système de valeur dominant basé sur l'écrit. La maîtrise parcellaire des savoirs de base n'empêche pas certains adultes en situation d'illettrisme d'occuper des postes de

¹⁸¹ SCHNEIDER G., LENZ P., Portfolio européen des langues : guide à l'usage des concepteurs, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001

¹⁸² Les DAVA (Dispositifs Académiques de Validation des Acquis) ont pour mission d'informer, d'accueillir et d'accompagner les candidats dans leur démarche vers la VAP.

travail quelquefois qualifiés. De fait, l'évaluation basée sur des exercices d'écriture détermine parfois le choix, par la personne, du dispositif de validation des acquis (mise en situation ou rédaction d'un dossier).

Permettre aux adultes illettrés ou analphabètes de valider leurs acquis tient d'une démarche militante. Elle s'inscrit dans la législation en vigueur de la Loi de Modernisation sociale de janvier 2002 pour l'ensemble des titres et des diplômes inscrits au Répertoire des Qualifications Professionnelles (RNCP)¹⁸³. Cette loi réaffirme la valeur sociale des savoirs professionnels, domestiques, construits dans et par l'expérience, et leur légitime une reconnaissance sociale et institutionnelle. Monsieur Hugues Lenoir s'est intéressé à la question de la VAE pour les adultes en situation d'illettrisme. Il a rédigé en janvier 2004 un rapport de recherche intitulé : « *Adultes en situations d'illettrisme et VAE (Le point de vue des professionnels de la formation)* » Nanterre, janvier 2004. Ce rapport s'appuie sur les représentations des professionnels de la formation et sur la légitimité de la démarche.

Il souligne la dynamique personnelle et professionnelle impulsée par la VAE. Il fait le lien entre l'écriture et la valeur sociale du diplôme et renvoie la VAE devant les enjeux de l'entreprise.

Il conclut par la nécessité de professionnaliser les accompagnateurs sur la question. Ce rapport rendu public aidera sans aucun doute les organisations chargées de la validation à mettre en place un dispositif de VAE adapté. Ce dossier n'offre que peu de pistes de travail sur la verbalisation des compétences. Il permet toutefois d'interpeller les responsables sur la prise en compte des publics illettrés.

Notons que la mise en place d'un système de validation de la compétence communicative est à " double tranchant ". Elle permet à un individu de faire reconnaître ses acquis. Elle introduit aussi le risque de voir s'établir une sorte de " niveau seuil " au-dessous duquel la personne ne serait pas reconnue comme " citoyenne " ou comme " professionnelle ".

L'évaluation des compétences est un point clef dans la certification. Il s'agit de savoir ce que l'on veut mettre en valeur, pourquoi et comment. La construction des savoirs par l'expérience suppose de repérer des compétences adaptables à un diplôme. Par exemple, une personne qui aura eu l'occasion de s'occuper de ses parents invalides devra expliquer en quoi certaines expériences apprises dans ce cadre peuvent être transférables aux métiers d'aide à la personne.

Chaque individu tire de ses expériences les données qui lui serviront dans ses projets futurs. Il devient difficile, alors, de construire des outils d'évaluation qui peuvent servir à tous, si ce n'est lorsque le projet est commun.

Cette démarche de VAE implique l'acceptation du fait que les savoirs et les savoir-faire sont multiformes et qu'ils s'acquièrent dans des lieux aussi multiples que l'entreprise, les associations ou la famille.

L'ensemble des expériences d'un individu est source de compétences nouvelles. De ce fait, la démarche d'identification des compétences propres à une personne dans un contexte changeant est nécessairement complexe et difficilement conciliable avec un système d'évaluation objectif. En effet, les compétences construites au cours de la vie d'un individu dans des situations multiples sont, en toute logique, non codifiées et moins lisibles.

Elles ont, toutefois, l'avantage d'être plus opérationnelles que les connaissances. En outre, la plupart du temps, ces compétences se construisent dans la transversalité et sont parfois communes à plusieurs individus en interaction. Comment, dans ce cas, est-il possible de les évaluer ?

Il convient d'analyser concrètement la transférabilité des compétences à un projet concret.

Les évaluateurs ont souvent recours à différentes techniques, dont le dialogue, la mise en situation (VAE par le Ministère du travail) ou l'élaboration de dossiers (VAE par l'éducation Nationale). Les étapes d'une VAE dans le cadre de l'Education Nationale sont au nombre de cinq. Lors de son accueil, la personne fait une description de ses activités. Elle peut se faire aider pour identifier le diplôme qu'elle souhaite obtenir. Elle doit fournir des documents attestant de trois années d'expérience.

Elle rédige ensuite un dossier qui doit rendre compte des activités accomplies dans l'emploi, du temps consacré chaque jour à chaque activité et parler de son autonomie. Elle peut joindre à ce dossier tous les documents qu'elle juge utiles. Le dossier est analysé et présenté en entretien devant un jury.

Cette analyse est effectuée par un ou plusieurs experts. Ce sont souvent des professeurs de l'Education nationale. L'expert remplit, pour chaque unité proposée, un relevé de propositions donnant un avis favorable ou non ou à confirmer. Ainsi, le jury valide ou non uniquement sur les expériences relatées dans les dossiers remplis.

La VAE du Ministère du travail et de la cohésion sociale se décline autrement, même s'il peut exister des passerelles entre les modes de validation. Ces modes sont complémentaires selon le profil des bénéficiaires. Ainsi, certaines personnes peuvent avoir des difficultés à remplir leur dossier.

¹⁸³ Décliné sur le site du CNCP op. cit., ce répertoire regroupe tous les diplômes susceptibles d'être obtenus par VAE.

Elles peuvent se faire aider, car, pour ce ministère, on évalue essentiellement les compétences pragmatiques par une mise en situation. La validation des CCP (Certificat de Compétence Professionnelle) sur des titres peut se faire dans les 5 ans suivant le début de la démarche. On peut, par conséquent, passer les CCP les uns après les autres. Le parcours est modulaire.

Une fois tous les CCP d'un titre acquis, la personne passe un entretien avec un jury professionnel pour obtenir tout le titre. Ainsi, pour obtenir le titre d'assistante de vie (ADV), la personne est reçue par un accompagnateur qui va l'aider à faire son dossier. Elle doit ensuite passer une épreuve de mise en situation professionnelle.

L'encadrement avec le jury professionnel porte sur les savoir-faire et les savoir-être. Il n'existe pas de note, le jury vérifie que la personne sait faire une tâche ou non. Si la personne a un titre, elle peut être employée tout de suite. Par exemple, un garçon serveur peut préparer la salle (1^{er} CCP : Premier niveau d'employabilité).

Les métiers de service à la personne sont repartis selon les lieux où ils s'exercent. L'employée de maison : Titre d'Employée Familiale Polyvalente (EFP) travaille à domicile tout comme l'assistante de vie (ADV). L'agent d'accompagnement auprès des personnes âgées ou des personnes dépendantes travaille quant à lui en structure. 70 % des compétences sont communes entre le métier d'agent d'accompagnement et celui d'assistante de vie? ce qui a amené à la mise en place de modules communs de formation (Greta/AFPA). Il existe également une plate forme de validation et d'évaluation commune où les candidats peuvent passer leur épreuve de mise en situation.

Des modules tels que « découverte métier en communication, alimentation, linge et logement, connaissance de la personne âgée » sont mis en place. L'assistante de vie passe une unité complémentaire sur la petite enfance. Pour le titre d'agent d'accompagnement, deux modules supplémentaires de psycho pédiatrie et d'animation doivent être préparés.

Les publics peu qualifiés peuvent viser un titre de niveau V, un ou plusieurs CCP pour engager une démarche qualifiante. Il n'y a pas de limite d'âge. Les attitudes comportementales nécessaires à un poste de travail sont clairement définies en fonction du titre envisagé.

Désormais, la qualification ne repose plus sur un temps de formation délimité. Elle se centre sur les résultats, c'est-à-dire que le temps et le lieu des acquisitions n'ont qu'une importance relative. C'est le cas en FLE avec le DELF et le DALF.

Il faut, dès lors, codifier les résultats attendus et les moyens de les mesurer. Les moyens utilisés doivent être validés également dans une démarche de qualité. Nous entendons ici, à la fois, les moyens humains comme le jury ou l'accompagnateur et les moyens matériels comme les référentiels de compétences.

Il s'agit également de considérer les types de certifications ou les outils d'évaluation. Plusieurs articles récents qui portent sur la VAE soulignent que le nouveau dispositif pose également un problème de coût et de mise en cohérence des outils existants.¹⁸⁴

La possibilité d'avoir accès au dispositif de VAE délivré par les différents ministères est une avancée sociale de taille. Il faut noter, toutefois que sa mise en place est complexe parce qu'il est difficile pour l'apprenant d'explicitier son expérience et cela d'autant plus qu'il ne parle pas français.

Les formateurs doivent développer une écoute active, une empathie et travailler avec les référentiels de métiers. Nombre de demandeurs d'emplois ne trouve pas de travail parce qu'ils ne parviennent pas à rendre lisibles les compétences qu'ils possèdent.

Actuellement, les organismes de formation se positionnent essentiellement dans la phase d'accompagnement. L'accompagnement constitue une phase décisive de la procédure. Il doit contribuer à minimiser le taux d'échec ou de renoncement des candidats.

Une personne, qui n'est pas ou plus en capacité de mobiliser des connaissances comme la lecture et l'écriture, doit trouver un soutien particulier pour formaliser les acquis de son expérience.

Les organismes de formation à visée insertion initient donc un travail de *recueil de compétences*. Leur tâche est ardue. Jusqu'à présent, les possibilités d'obtenir l'accès à une qualification par l'intermédiaire de la formation professionnelle ont été le fait d'une minorité de personne de faible niveau.

Par ailleurs, beaucoup de publics FLE qualifiés voire hautement qualifiés dans le pays d'origine se retrouvent déqualifiés, du seul fait d'un handicap en ce qui concerne la maîtrise de la langue. Le transfert de compétences à une situation nécessite un accompagnement adapté.

La VAE pourrait être une nouvelle possibilité d'accéder à une qualification pour des populations d'origine étrangère, notamment pour celles qui ont acquis une qualification à l'étranger ou consolidé cette qualification en France.

Le travail d'analyse des expériences professionnelles permet à l'acteur de cette démarche d'identifier durablement ses potentialités et de se construire des repères objectivables. Ce processus ne s'oppose pas à la nécessaire acquisition d'une

¹⁸⁴ Inffo flash/N° 592 15 au 30 juin 2002 ou BREF Centre d'études et de recherches sur la qualifications (CEREQ) n° 185 avril 2002

culture professionnelle qui suppose un enrichissement des savoir-faire. Le candidat à la VAE prend du recul et donne une assise à son expérience en la "mettant en mots". Des jeunes, le plus souvent issus des « quartiers défavorisés » ont pu bénéficier d'une VAE de médiateur social (Agent de Médiation et d'Insertion Sociale). Cette démarche participe réellement à la qualification.

Le travail d'analyse de compétences renforce une pratique de terrain et donne un tout autre relief à la pratique du métier de formateur. Très souvent, les personnes sont très professionnelles dans leur travail mais ne savent pas expliquer comment elles procèdent. Les accompagnements emploi ou projet développent une nouvelle pratique chez les formateurs. Elle consiste à faire formuler les compétences par les stagiaires.

Une des clés du succès de la VAE réside dans la qualité de l'accompagnement du candidat pendant ce travail d'identification et de valorisation de ses compétences. Il faut souligner que la « compétence » est un concept omniprésent dans le monde du travail. Paradoxalement, il est rarement défini avec clarté. En fonction du contexte, on lui attribue des sens différents. Guy Le Boterf la décrit comme une capacité à mobiliser dans un contexte donné un certain nombre de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes et de qualités personnelles qu'on a su combiner et sélectionner. La compétence est liée à l'action.

Elle réside dans la mobilisation des ressources. Il est important de clairement identifier les compétences. Il est possible ensuite, de travailler sur leur transférabilité dans le cadre d'une démarche de bilan ou sur leur lien avec le référentiel dans le cadre d'une démarche de VAE.

Pour identifier les compétences, différentes méthodes sont possibles. Il est envisageable d'utiliser l'observation lorsque la personne met en place ses compétences en réalisant une tâche. C'est une évaluation en situation professionnelle. On peut également utiliser différentes techniques telles que le contrôle de connaissances pour l'identification des savoirs, les tests d'aptitudes nécessitent le plus souvent des compétences à l'écrit.

Les simulations permettent d'évaluer les savoir-faire sociaux. Elles ont l'avantage de recourir à un savoir faire procédural qui limite voire exclut l'usage de l'écrit. Un accompagnateur peut encore se référer à l'expérience personnelle et professionnelle d'une personne et tenter alors d'élucider, par un travail de retour sur des situations, l'ensemble des ressources utilisées dans l'action. Par exemple, l'accompagnateur peut partir d'une journée de travail de la personne et lui demander quelles sont les tâches réalisées.

La seconde étape consiste à interroger la personne sur la manière dont elle procède. Ceci constitue un aspect décisif du travail sur les compétences. Il porte, en outre, l'avantage de pouvoir se réaliser uniquement à l'oral. Là encore, différentes techniques sont possibles comme la méthode dite « du sosie ». L'accompagnateur propose à la personne d'imaginer qu'il doit prendre sa place.

Il faut alors qu'elle explique la façon dont elle s'y prend afin que personne ne s'aperçoive de la différence. Cette méthode peut notamment permettre à la personne de prendre du recul par rapport à sa fonction en changeant son point de vue.

L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation correspond à une technique structurée d'entretien qui permet d'aller au-delà des généralités en systématisant le questionnement sur le « comment ». Dans le cadre de la pédagogie et de la remédiation, cette approche peut aider à poursuivre trois buts. Tout d'abord, il s'agit de décrire les démarches de la personne. Ceci contribue à une analyse des erreurs et des difficultés d'apprentissage en apportant des informations précises au formateur sur la manière d'adapter la réponse.

Cette technique permet ensuite de faire prendre conscience à la personne de ses propres manières de travailler, d'apprendre et l'aide ainsi à organiser et à conceptualiser ses savoirs. Enfin, il est possible de développer les connaissances métacognitives de l'apprenant en ce qui concerne ses méthodes de travail et ses stratégies d'apprentissage. La pratique de l'entretien d'explicitation suppose une formation¹⁸⁵.

Cette technique vise en priorité la verbalisation de l'action, telle qu'elle est effectivement mise en œuvre dans l'exécution d'une tâche précise. En effet, une part importante des savoirs pratiques qui nous permettent d'agir est utilisée de manière tacite. Aider les personnes à prendre conscience de ces savoirs implicites contribue à leur perfectionnement.

Le but des techniques d'aides à l'explicitation est la mise en mot de ces compétences. Dans ce cadre, la formulation des questions est cruciale. Elle peut solliciter des réponses très différentes. La référence à l'action est l'un des fondements de l'entretien d'explicitation. La conception de cette approche a pour origine la démarche théorique et empirique de Pierre Vermersch relativement à l'étude du fonctionnement cognitif.

¹⁸⁵ Un groupe de recherche : GREX, composé de chercheurs, enseignants et formateurs mène des recherches sur différents terrains pour préciser les conditions et les limites de la mise en œuvre de ce type de technique.

Pierre Vermerch¹⁸⁶ établit une différence entre la *verbalisation pour l'acteur* et la *verbalisation pour l'observateur* qui induit un jugement. Cette prévention contre l'utilisation de données verbales l'a conduit à construire une démarche d'observation déductive qui essaie d'inférer les procédures, les raisonnements, les buts et les savoirs mis en œuvre par le sujet. Ceci à partir des propriétés de ses seules actions.

Il a pu ainsi élaborer une méthodologie de la description et de la microanalyse des déroulements d'action.

La première manière d'aborder la présentation de l'entretien d'explicitation est de l'envisager comme un essai de conservation, à travers la verbalisation, du lien privilégié existant entre l'action et la cognition. Plusieurs conditions sont à respecter :

- la référence à la relation
- la référence à l'activité du sujet
- le questionnement

La référence à la relation se fait à travers un contrat de communication (autorisation initiale accordée par le sujet) et par la synchronisation sur la personne du point de vue rythme de parole, rythme de langage ou attitude.

La référence à l'activité du sujet : la verbalisation fait référence à une tâche effective, cette tâche est spécifiée (exemplifier), le sujet sera en « évocation » de cette tâche (on fait exister mentalement une situation qui n'est pas présente).

Par le questionnement, il s'agit de faire verbaliser les faits avec pour objectif de guider la personne et de recueillir des informations. Les questions posées sont essentiellement une aide à la description des actions.

Il faut rester dans le domaine de l'observable. Ceci exclut les questions commençant par « pourquoi » (causalité de l'action). Au contraire, les questions descriptives privilégient le « comment » et le « quoi ». Ce point est présenté comme fondamental par P. Vermerch car il implique une pratique de questionnement contre intuitive pour l'interviewer.

La référence à l'analyse de tâche joue le rôle de guide d'entretien global. Ceci suppose que, préalablement à l'entretien, une analyse de la tâche ait été réalisée. L'analyse de poste de travail est un élément travaillé dans les organismes de formation.

D'une manière générale, l'entretien, l'échange avec l'individu permet d'aller au-delà de la simple description car l'accompagnateur peut amener la personne à préciser certaines descriptions peu précises ou très allusives du type " je réponds au téléphone ", en l'interrogeant sur les buts, les moyens, les indicateurs qui lui ont permis d'évaluer l'efficacité de son action.

Les différentes étapes d'un travail d'identification des compétences amènent la personne à savoir se remémorer, analyser ses pratiques. Elle les recherche, elle les classe et surtout, elle les met en mots. Ensuite, elle argumente pour convaincre. Il faut alors savoir trouver un sens à ses actions passées.

Il s'agit là d'un véritable processus de formation avec des objectifs qui se rapprochent des formations FLE et/ou formation de base. Ce travail permet également de donner du sens au travail quotidien qu'une personne a souvent l'impression de réaliser de façon automatique.

Les outils utilisés en formation de base sont souvent empruntés à la DLC. Nous pouvons nous en réjouir. Pour autant, il est important que les formateurs puissent effectuer des choix adaptés en connaissance de cause.

Chapitre III Connaître et choisir les manuels d'enseignement/apprentissage

Les formateurs ont généralement une réelle réflexion vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du français dans ses dimensions politiques, sociales et éducationnelles et un regard analytique sur les outils.

Aucune approche n'est à exclure. Il est souhaitable, au contraire, de savoir les combiner dans des démarches complexes qui tiennent compte des situations d'apprentissage et des profils de publics. Monsieur Christian Puren décline fort bien cette complexité ¹⁸⁷ :

"La complexité d'abord, des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage (...). La complexité des objectifs que représentent les différentes composantes de la compétence de communication (...). Complexité enfin des référents théoriques (...)."

La gestion des dispositifs, l'hétérogénéité des apprenants et la multitude des méthodes mises à disposition des acteurs de la formation conduisent ces derniers à la maîtrise d'un savoir-faire polyvalent et subtil. Dans ce cadre, il est fondamental que les formateurs connaissent, et sachent choisir les outils adéquats en fonction des objectifs qu'ils cherchent à atteindre.

Il existe plusieurs bases de données qui permettent de les connaître. Les grilles d'analyse de ces méthodes sont des outils qui facilitent la sélection par les formateurs. Ils peuvent ainsi choisir le manuel qui répond le mieux aux situations qu'ils rencontrent en cours.

¹⁸⁶ VERMERSCH P., in Bulletin d'information du GREX n°18 janvier 1997, voir également VERMERSCH P., "Les connaissances non conscientes de l'homme au travail" 1991 Le journal des psychologues 52-57.

¹⁸⁷ PURÉN Ch., "Des méthodologies constituées et de leur mise en question", Le Français Dans le Monde, N° spécial Recherches et Applications, Paris EDICEF, janvier 1995, pp 37

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, dans leur ouvrage « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » (PUG 2002) évoquent celle de Cecilia Bertolotti¹⁸⁸ qui répertorie tous les paramètres en deux sections : l'analyse factuelle et l'évaluation. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ajoutent que l'analyse ne peut être vraiment efficace que si elle est accompagnée par l'expérimentation et l'évaluation par l'apprenant lui-même. Ils proposent plusieurs tableaux qui permettent de faire un inventaire des méthodes FLE et du matériel didactique publiés en France depuis 1920. Ces outils sont présentés suivant un ordre chronologique et répertoriés par rapport à leur dominante méthodologique. Ce sont tout d'abord, les méthodes générales d'enseignement/apprentissage, puis le matériel complémentaire : centré sur l'oral, sur l'apprentissage de la grammaire, sur l'acquisition du vocabulaire, sur l'approche de la civilisation, sur la lecture, sur l'autoévaluation, les tests et les certifications.

Cet inventaire offre l'avantage, pour ses auteurs, de montrer les évolutions dans ces familles méthodologiques. Voici plusieurs exemples d'évolutions cités : « *l'intérêt accordé par la méthodologie SGAV pour le niveau 1, le foisonnement de matériaux périphériques élaborés sous l'approche communicative pour répondre aux besoins particuliers des apprenants ou encore, l'importance accordée à l'oral par le courant communicatif* »

Les possibilités offertes par internet sont démesurées. Nous en évoquons plusieurs. La grille d'Anne-Marie Thierry¹⁸⁹ propose une dizaine d'entrées pour appréhender les méthodes, notamment le public visé, les finalités, le type de méthode ou le contenu linguistique. Cette base de données est complétée périodiquement. On peut la trouver sur le site : <http://www.ciep.fr/bibliographie/methodes.htm>.

Les sites permettent de connaître à la fois les outils édités en France, mais également, dans le monde entier. C'est le cas, par exemple du site *Clic Net Français langue étrangère et seconde*, ou encore de *FLENET* (Français Langue Etrangère et Internet) de l'Université Léon en Espagne sur www3.unileon.es/dp/dfm/fle.net.

Il est possible également d'obtenir le détail de fiches d'analyse de méthodes et de didacticiens de français sur le site : <http://www.communautique.qc.ca/Carrefour/abc1/grille.html>.

Le site : <http://www.ens-lsh.fr/labo/plurapp/educasup/sitefle/cdbasedd.htm> regroupe un ensemble de fiches descriptives de produits audiovisuels et numériques (cassettes vidéo, cédéroms, sites internet) destinés à l'apprentissage du Français Langue Étrangère par des adultes, il en donne le détail, le résumé, l'origine et la diffusion.

Chaque éditeur a également son site (www.didierfle.com www.cle-inter.com <http://www.fle.hachette-livre.fr> www.difusion.com www.pug.fr www.assimil.com).

Il existe également un site qui diffuse les critères de sélection et d'analyse des cours de français sur internet : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=10997>. Thierry Perrot suggère une grille d'évaluation d'un site internet pédagogique (2001) <http://www.polarfle.com/>. Cette grille a pour objectif d'évaluer un site pédagogique et de prendre en compte les contraintes techniques liées au développement multimédia. Il s'agit alors de mettre en relation les objectifs du site avec les applications proposées. Ce travail permet également de démystifier les possibilités offertes par Internet. Ainsi, R.Bibeau (1999) expose lui aussi, une grille d'évaluation d'un site Web sur le site : <http://ntic.org/guider/textes/div/bibgrille.html>.

Élisabeth Louveau, Grenoble, 1998 propose, sur le site de l'Université d'Uppsala : <http://www.linguatic.fba.uu.se/suggped/fr/Grille.htm>, une *grille d'analyse pour cédéroms grand public*.

Les descriptions proposées dans les pages du site : http://www.univ-lille3.fr/www/Commun/cavul/fle/fle_test.htm ont pour objectif de fournir les premières informations sur les produits FLE disponibles. Elles ont été réalisées par l'équipe des enseignants et ingénieur d'études de FLE de l'Université de Lille 3, aidée des étudiants de la Maîtrise de FLE. Les possibilités offertes sur le net sont véritablement très riches. Les formateurs peuvent obtenir des conseils dans le choix de leurs outils.

Alain Jambin, (Académie de Toulouse) met en ligne un document intitulé : *Choisir un manuel* sur <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/manuels.html>. On peut consulter également la grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE (2001) de Javier Suso López, Universidad de Granada (Dpto. de Filología Francesca) sur le site : <http://www.ugr.es/~jsuso> et « *Evaluation de l'information. Doc pour Docs* » sur <http://docsdocs.free.fr/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=46>

Enfin, et plus spécifiquement pour les publics de la formation de base, il est possible de consulter un document intitulé : « *Formédia* » CLP, (1998) à l'adresse suivante : www.formedia-clp.info. Ce document existe également en format papier. Il est conçu par le *Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion* (CLP) pour le

¹⁸⁸ BERTOLETTI M.-C., avec la collaboration de DAHLET, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ebauche d'une grille d'analyse », *Le Français Dans le Monde* n°186, juillet 1984, p 55-63.

¹⁸⁹ THIERRY A.-M., *Analyse de méthodes*, FLE, CIEP, Sèvres 1987.

FASILD. Ce répertoire se veut donc être un document d'information sur un choix non exhaustif de produits multimédia. Il a été élaboré à partir d'une grille qui a fait l'objet d'une réflexion collective et approfondie de la part des auteurs.

Ce répertoire est destiné aux organismes et aux formateurs, acteurs de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle des publics peu qualifiés, dont les publics issus de l'immigration. Ces derniers peuvent se trouver dans des situations différentes : *primo-arrivants, rejoignants, ou insérés depuis un certain nombre d'années en France*. Concernant ce même secteur de formation, le CLAP Ile de France a réalisé en 2003 un document intitulé : *Répertoire des Outils pédagogiques pour la formation linguistique de base*. Il s'adresse, lui aussi, aux formateurs et autres acteurs qui interviennent dans le champ de la formation linguistique de base. Il a pour objectif de donner des repères pour le choix d'outils pédagogiques. Ce dossier se présente sous forme de classeur. Il est disponible également sur CD. Ses auteurs¹⁹⁰ répertorient et analysent 63 méthodes et outils pédagogiques. Seuls les outils qui se rapprochent des préoccupations d'un public vivant en France, parmi les outils de FLE, et les outils destinés à un public francophone en situation d'illettrisme ont été retenus.

Les ouvrages sont répartis en quatre grandes parties d'importance quantitative inégale. Les référentiels, programmes et outils de portée générale, au-delà d'un domaine précis de connaissance sont regroupés sous la rubrique : « ouvrages généraux et méthodologies ». Les ouvrages qui abordent la culture et sont directement axés sur la formation avec une fonction d'outils pédagogiques figurent à la rubrique : « Culture et formation ». Peu d'outils existent dans le champ des mathématiques de base et la plupart des outils travaillant dans le champ du développement cognitif ne sont accessibles qu'avec une formation.

Ces derniers ne figurent donc pas dans la rubrique : « Mathématiques et développement cognitif » qui ne comprend que cinq références. La rubrique « français » compte une vingtaine d'outils de lecture-écriture, six méthodes de communication orale et écrite, sept outils de communication orale et douze outils de grammaire, phonétique et vocabulaire. La liste de ces outils est donc loin d'être exhaustive. Elle comprend principalement des ouvrages de didactique du FLE.

Nous avons choisi de construire une base de données, (présentée en annexe 13 et sur CD ROM). Nous y analysons environ 100 méthodes mises à la disposition des enseignants de français dans les trois domaines : FLE, alphabétisation, lutte contre l'illettrisme. Cette base de données vise l'opérationnalité, c'est la raison pour laquelle nous avons défini un certain nombre de rubriques :

- la fiche signalétique indique le titre, le nom de l'auteur, de l'éditeur, l'année de parution et le descriptif du support (papier, cd, cassette...)
- le domaine : FLE, Alphabétisation, lutte contre l'illettrisme, remise à niveau
- les objectifs visés à travers les contenus visés : culture, calligraphie, compréhension orale, écrite, vocabulaire, grammaire...
- les publics visés
- les publics potentiels
- le type d'évaluation,
- les situations de formation (collectif, individuel, les deux)
- l'organisation de la méthode (nombre de rubriques, titres des unités)
- le matériel nécessaire
- les périphériques (cassettes, livres du professeur)
- la durée de la séance et le rythme d'apprentissage
- le commentaire du concepteur
- le commentaire général
- l'approche méthodologique.

Cette dernière rubrique est renseignée sur la base de la grille d'analyse de Christian Puren¹⁹¹ (cf. annexe 10 I). Celle-ci procède par dichotomie. La méthode est « transmissive » ou « active », « indirecte » ou « directe », « analytique » ou « synthétique », « déductive » ou « inductive », « applicatrice » ou « imitative », « écrite » ou « orale ».

La base de données créée sur File Maker Pro, permet de sélectionner et d'ordonner les outils en fonction de ce que l'on recherche (cf. annexes).

Il suffit d'indiquer, par exemple, que l'on souhaite trier les fiches par le domaine alphabétisation pour voir apparaître les fiches sélectionnées. On peut affiner la recherche en indiquant les rubriques que l'on souhaite privilégier : date d'édition, auteur, public visé. Il est possible de combiner et d'organiser le tri à l'infini. On peut créer de nouveaux modèles (cf. annexe sur papier) qui ne retiennent que les éléments choisis.

Cette base de données n'est sans doute pas exhaustive, il n'est pas aisé de disposer de tous les ouvrages. Par ailleurs, il n'est pas facile de garder une veille permanente pour mettre à jour des informations sur les outils. Le marché de

¹⁹⁰ De Ferrari Mariela, Fouché Maryline, Hirèche Hacène, Mammar Fathma-Zohra, Rottier Marie-Françoise ont rédigé les fiches, Madame Rottier était chargée de la coordination. L'édition de ce répertoire a reçu le soutien financier du FASILD IDF et du FSE

¹⁹¹ *Se former en didactique des langues*, op. cit.

l'édition, propose, chaque année, voire chaque mois, de nouveaux manuels de français. En une décennie, leur nombre a triplé.

L'analyse comparative des outils dans différents secteurs (FLE, FLS, formation de base) nous a procuré nombre d'informations. Elles permettent d'affirmer notamment que certains documents peuvent servir à la fois les trois domaines, d'autres peuvent être adaptés, de manière à pouvoir procurer des éléments de réponse aux spécificités des publics.

Les outils de remédiation cognitive tels que *Activolog*, *ARL*, *PEI*, *Méthode de Ramin* et des outils de méthode active tels que les *Jeux et techniques d'expression le Photo Langage* sont parfois employés pour compléter le cours de français.

Les outils spécifiquement FLE sont appréciés des formateurs, notamment les méthodes de Français sur Objectif Spécifique (FOS).

Depuis quelques années, les outils d'Enseignement Assisté par Ordinateur ont fait leur apparition. Ils sont quelquefois utilisés par les formateurs qui travaillent avec des publics analphabètes. *Lire (AFL)*, *ELMO*, *LIREBEL*, *CALAO*, *LCPE*, *LUCIL*, *LANGAGICIEF*, *NUAGICIEL*, *DIALOG*. Les nouvelles technologies de l'information ne proposent pas réellement de méthodologie innovante¹⁹². Elles ne peuvent s'adapter à l'hétérogénéité des publics que dans certaines situations.

Selon nous, l'informatique n'est qu'un moyen, il ne peut être considéré comme une fin en soi et n'a de sens qu'articulé à des projets pédagogiques précis et cohérents visant des objectifs clairs. L'ordinateur peut être un instrument privilégié pour provoquer l'expression écrite chez les apprenants parce qu'il permet de produire un texte qui a du sens sans se perdre dans les problèmes techniques d'écriture et de graphisme. L'utilisation du clavier et de la souris oblige les participants à développer leur motricité, leur perception spatiale, leur latéralité, leur coordination : capacités nécessaires à l'apprentissage de l'écrit.

Certains organismes utilisent également des méthodes, qui, au départ, n'étaient pas adressées à leurs publics, comme, par exemple, des outils destinés aux enfants, des outils d'orthophonistes, ou Sillent way (lecture en couleur). Il faut admettre, en effet, que les outils qui visent spécifiquement des publics analphabètes datent généralement des années 70-80. Ce sont, par exemple : *Lire et écrire*, *Lire de 7 à 77 ans*, *Les fiches CLAP*, *la Méthode Gillardin (Retz)*, *Amana, lire la ville, une méthode progressive d'alpha ou les fiches d'Accueil et Promotion*. Deux outils sont plus récents (les autres sont simplement des rééditions). Il s'agit de *Parlez-moi* (FAS 1998) et de *Maîtriser les écrits du quotidien* de Martine Abdallah Pretceille (1998). Ce manuel vise le public hétérogène que l'on rencontre dans les organismes de formation à visée insertion. Ce public relève à la fois de l'immigration, de l'illettrisme, de l'alphabétisation et du bas niveau de formation. La démarche est clairement d'inspiration communicative.¹⁹³

Jusqu'à présent, les outils d'alphabétisation étaient rares, tout simplement parce qu'ils n'étaient pas « rentables ». Nous avions, en effet, contacté des éditeurs en 1998. Leur politique d'édition subit la pression économique.

La méthode " *Trait d'Union*", que nous décrivons dans le paragraphe consacré au graphisme, démontre que, désormais, les éditeurs s'intéressent aux publics de la formation de base. Nous avons voulu construire un outil adapté aux publics de la formation. Pour autant, le choix d'un seul outil ne nous semble pas envisageable en formation dite de base. Les *enseignants-formateurs* doivent être à même de construire des conditions d'enseignement/apprentissage susceptibles de correspondre à la fois, aux personnes relevant de la lutte contre l'illettrisme, du FLE et de l'alphabétisation. Le plus souvent, ils privilégient des objectifs très pragmatiques et adaptent les outils à la situation. Les outils centrés sur la communication orale pour les publics analphabètes sont insuffisants alors qu'ils apparaissent comme indispensables pour un grand nombre d'apprenants de la formation de base. Tout se passe comme si l'oral devait rester à la seule charge du formateur, ou comme si les apprenants pouvaient acquérir seuls la compétence communicative orale. Toutefois, les outils destinés à des publics FLE peuvent également servir à des personnes analphabètes non francophones.

Par ailleurs, les échanges, débats et discussions affluent en cours d'alphabétisation. Dans ce cas, la communication orale ne se limite pas à une simple reproduction d'énoncés utiles à la vie quotidienne, mais plutôt à la véritable expression d'un point de vue. Notons que la formation de base n'a rien inventé, un travail fort intéressant du CREDIF décrit la structuration d'un module où le point de vue des personnes est mis en avant et réinvesti dans l'appropriation des compétences. La phase d'auto-objectivation évoquée dans « *Spirales* » (op.cit. p 175) a pour objectif de *rompre l'équilibre individuel et d'engendrer, dans la discussion du problème posé, un certain nombre d'oppositions et de conflits explicables par l'implication de chaque participant dans des situations qui interrogent avec acuité chacun d'eux*. Elle fait suite à la phase de « concrétisation » qui consiste à déterminer, en commun avec les apprenants, un thème général de travail et des média illustratifs destinés à poser la problématique de la discussion (affiche).

¹⁹² voir également : ARNODO J., "Les usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les formations aux savoirs de base" in *Savoirs et formation* n° 55-56 décembre 2003, 100 p, pp 58-68.

¹⁹³ Voir le descriptif de ces outils dans le document annexe.

L'approche du CREDIF va plus loin que le simple échange. Une phase suivante permet le passage à l'abstraction, débouchant sur une conceptualisation et éventuellement sur une formalisation des concepts élaborés.

Le choix des thèmes en formation de base reste varié et actuel. Les productions du Comité de Liaison Pour l'Alphabétisation et la Promotion (CLAP) datent également des années 80. Elles ont ceci de très intéressant qu'elles sont construites par les apprenants immigrés eux-mêmes. Elles permettent aux stagiaires de s'exprimer sur des sujets qui les motivent et les passionnent réellement. Voici par exemple le contenu d'une de ces fiches de lecture :

Selon nous, ces fiches permettent finalement un travail transculturel, au sens où les apprenants ont la possibilité de s'exprimer sur la politique et les conditions de vie de leur pays et de les comparer avec la vie en France. Il s'agit véritablement d'un échange qui renvoie, à travers des textes structurellement simples, à des sujets graves et complexes (guerre pour l'indépendance, motifs de l'immigration, euthanasie, égalité des sexes). Voici d'autres exemples de phrases :

Ces thématiques montrent, s'il en était besoin, que les apprenants ont une identité construite de vécus, de valeurs, de croyances et qu'il faut travailler aussi en fonction de ces différences culturelles.

Les régularités grammaticales doivent pouvoir être maîtrisées tant à l'oral qu'à l'écrit. Elles sont mises en place par le transfert et le réinvestissement mais ne doivent pas être exposées hors contexte. Le manuel de *Grammaire progressive du Français*¹⁹⁴, peut permettre aux adultes d'appréhender la grammaire dans une progression logique d'usage de la langue.

Le matériel FLE offre activités d'expression et de compréhension (*compétences intégrées*). Il permet également un travail sur la culture/civilisation française. Cet aspect n'est pas toujours suffisamment envisagé dans les outils de la formation de base.

Il convient de signaler que l'analyse des méthodes ne peut pas rendre compte de la façon dont les formateurs organisent leur travail en cours.

Chapitre IV une démarche Educative revisitée en formation de base

¹⁹⁴ GRÉGOIRE, M. THIEVENAZ, O. Grammaire progressive du Français, Paris, CLE International, 1995, 255

p.
195 PUREN Ch., "Des méthodologies constituées et de leur mise en question" in *Méthodes et méthodologies*. N° spécial du Français Dans le Monde, janvier 1995

L'approche communicative implique l'abandon de toute prétention à ce type de cohérence et le retour à une configuration éclectique.

La complexité des besoins, des attentes, des motivations et des habitudes et stratégies d'apprentissage a modifié autant la didactique du FLE que la formation de base. Dès lors, il s'agit de :

« fournir concrètement aux enseignants et aux apprenants les moyens, sur le terrain et en temps réel, de faire, défaire et refaire de nouvelles cohérences en instance permanente de renégociation (Puren op. cit. p 40).

Dans un autre article intitulé « éclectisme et complexité¹⁹⁶ », Christian Puren pose la problématique du lien entre l'éclectisme méthodologique et la complexité didactique. Il montre que l'éclectisme qui consiste en la diversification et au pragmatisme méthodologique a toujours été pratiqué.

Il appelle à fonder une didactique complexe qui donne aux enseignants les moyens de se forger eux-mêmes les outils dont ils ont besoin sur le terrain. Il s'agit désormais de diversifier matériels et pratiques d'enseignement pour les adapter à la diversité réelle des théories existantes, des objectifs, des publics et des situations d'enseignement/apprentissage.

La réflexion didactique s'oriente aujourd'hui vers une reconnaissance des particularités de chaque méthodologie en ce qu'elles peuvent avoir de positif en fonction des apprenants et des situations. Ces situations d'Enseignement/apprentissage en formation de base suivent une évolution permanente due notamment au contexte socio-économique et géographique actuel (construction de l'Europe, migrations, marché de l'emploi...).

Les orientations didactiques de la formation de base ont également des particularités dues, entre autres, aux situations socio-économiques, aux conditions de vie en France (insertion ou transit) et aux relations qu'entretiennent les personnes avec *l'objet langue*. Les immigrés, par exemple, ont un rapport à la langue spécifique, étant donné l'histoire de la colonisation et de l'immigration.

Par ailleurs, les *analphabètes* et les *illettrés* ont souvent une compétence communicative à l'oral importante et relative à leur pratique du français en contexte. Les notions d'interlangue, de registres de langue et de compétences partielles retrouvent leurs lettres de noblesse dans le traitement de l'analphabétisme et de l'illettrisme.

Les pratiques didactiques du FLE s'appliquent sur le terrain de la formation de base. D'une part, elles apportent des éléments méthodologiques pertinents pour des publics en insertion. C'est le cas, par exemple, du français sur objectifs spécifiques. D'autre part, les mouvements migratoires récents impliquent l'arrivée de populations non francophones dans les dispositifs d'insertion.

L'objectif communicatif est commun au FLE et à la formation à visée insertion. L'approche fonctionnelle a apporté une large contribution à l'alphabétisation et garde une place importante en formation de base. Elle permet de répondre rapidement à la problématique commune des publics en insertion, c'est-à-dire l'adaptation sociale et/ou professionnelle.

1. Evolution des démarches ces trente dernières années

L'alphabétisation a connu plusieurs périodes que nous avons déjà abordées dans le chapitre consacré à l'évolution des formateurs. Nous analysons ici les approches éducatives à travers l'évolution du contexte. En 1962, l'Éducation Nationale réalise des actions d'adaptation aux conditions de vie en France et pour la promotion sociale des travailleurs migrants originaires d'Afrique noire.

Elle prévoit également, des activités en faveur des travailleurs migrants maghrébins et de leurs familles. Néanmoins, de façon générale, le secteur reste marginal.

Il existe alors une centaine de centres de formation professionnelle, une cinquantaine de centres d'alphabétisation réservés aux femmes maghrébines, des cours de rattrapage et de préformation professionnelle (pour enfants maghrébins d'âge scolaire) qui commencent à fonctionner dans les écoles, collèges et C.E.T. (une centaine en 1963).

Les outils d'alphabétisation sont axés sur le code de la langue. La phonétique y tient une place importante. Les travaux de la recherche linguistique (structurale) sont influents.

Dans les années 70, les thématiques des méthodes s'orientent sur des centres d'intérêts plus proches des stagiaires. Les outils proposés par le Collectif d'Alphabétisation vont jusqu'à évoquer les grèves de loyer au foyer Sonacotra et les conditions de travail des ouvriers. Le CREDIF produit des dossiers thématiques spécifiques pour ces publics. D'autres méthodes d'alphabétisation reproduisent des démarches structuro-globales qui visent l'acquisition systématique des structures de la langue tant à l'écrit qu'à l'oral. Le principe est de créer des dialogues très structurés à l'aide de tableaux de feutre, de diapositives ou de films fixes.

Ces supports visuels doivent permettre le déclenchement de la production orale. L'exploitation des dialogues brigue l'appropriation mécanique de savoir-faire linguistiques travaillés parallèlement dans les exercices structuraux. Cette démarche dans laquelle l'apprentissage s'effectue par automatismes basés sur le principe de Skinner : " stimulus, réponse,

¹⁹⁶ PUREN Ch., "Eclectisme et complexité" in Cahier pédagogiques, n° 360, janvier 1998.

renforcement", est dominante dans des méthodes telles que "Vivre en France", 1970. Il s'agit d'une imprégnation linguistique. L'acquisition des structures va toujours du simple au complexe.

En 1971, Le Conseil de l'Europe lance son groupe de réflexion sur l'enseignement des langues vivantes en Europe afin de mieux adapter l'offre pédagogique à la demande des apprenants. Dix-huit experts internationaux dont J. Trim, D. Wilkins, R. Richterich et M. Kuhn mettent au point un objectif global et ses modalités de réalisation. La "*centration sur l'apprenant*" est un principe majeur. L'analyse des besoins et une description de la langue selon les principes linguistiques de l'énonciation et de la pragmatique président à l'élaboration du *Niveau Seuil*.

Le deuxième exemplaire sera édité sous la direction de Daniel Coste et accompagné d'un matériel pédagogique expliquant les modalités d'évaluation spécifiques de compétences communicatives. Henri Holec (CRAPEL de Nancy) préconise l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères afin de rendre l'apprenant gestionnaire de son propre apprentissage.

Parallèlement, un autre projet intitulé : "*Éducation des travailleurs migrants en Europe*" se met en place. Il est complémentaire au projet "*langues vivantes*". L'important n'est plus la maîtrise du code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et à agir socialement. L'approche communicative est conçue pour s'adapter aux besoins langagiers de chaque public.

Le fondement théorique de l'approche communicative trouve un point de départ dans la philosophie du langage d'origine anglo-saxonne. La notion de *situation* va prendre une importance primordiale. On évoque alors les « circonstances spatio-temporelles », les « domaines transactionnels », les « domaines de référence », les « comportements langagiers » et surtout les « compétences de communication ». Il faut développer la capacité à adopter les comportements langagiers qui conviennent, ainsi que les règles qui commandent l'utilisation de la parole.

Vers la fin des années 70, les travailleurs immigrés apprennent une langue qui ne leur sert pas uniquement dans leur vie quotidienne, mais qui permet encore de communiquer dans l'entreprise. La langue est reconnue comme *pratique sociale*. Par conséquent, les concepts clés du courant communicatif ont un impact, tant en FLE qu'en alphabétisation. Celle-ci s'avère être un terrain tout à fait pertinent pour l'approche communicative qui privilégie des concepts tels la centration sur l'apprenant et l'analyse des besoins langagiers.

Le CREDIF crée des méthodes s'imprégnant de documents authentiques tels que : "*La recherche d'un emploi*", "*La maladie et l'accident du travail*", 1976. Plus tard (1981), Maspero édite le "*Livre de français pour travailleurs immigrés*" avec des sujets très fonctionnels comme l'Hôpital, l'A.N.P.E. la Poste, la Sécurité Sociale.

Le courant "communicatif" épaula alors l'enseignement du français aux immigrés. L'approche « fonctionnelle » permet de définir les besoins en fonction des situations que l'apprenant peut rencontrer (Richterich). Elle s'applique déjà de manière ad hoc à l'alphabétisation.

Dans les années 80, lorsque *la lutte contre l'illettrisme* apparaît, l'insertion sociale et économique devient l'objectif principal de la formation dite *de base* dans un contexte de crise. C'est cet objectif qui unit, à partir de ce moment, les publics dits analphabètes, illettrés, mais également les personnes ayant été scolarisées dans leur pays d'origine et ne parlant pas français.

L'insertion induit non seulement des compétences communicatives mais également des compétences comportementales de raisonnement logique. C'est sans doute la raison pour laquelle les outils utilisés en formation de base vont bien au-delà des objectifs d'enseignement de la langue.

A titre d'exemple, « *Spirales* » de Jacques Cortes¹⁹⁷ relate et analyse la mise en place, dans le cadre de la loi sur l'éducation permanente de juillet 1971, d'une formation pour des employés (de Thomson TCF) de bas niveau de qualification, illettrés plus qu'analphabètes.

Ce public a quitté l'école en situation d'échec. Il s'agit de jeunes (20/30 ans) et de femmes d'environ 40 ans qui rencontrent des problèmes de communication avec leur famille. Parallèlement, l'équipe de Françoise Lapeyre et Arnaud Pelefrene fait un travail analogue auprès des salariés des usines Renault.

Ces actions ont donné naissance à des méthodes destinées à des ouvriers de bas niveau de qualification. Au préalable, une enquête mise en place par le CREDIF en 78/80 a permis la publication d'un dossier intitulé « L'image d'une langue : le français¹⁹⁸ ». Ceci répond à une extension des publics de destination.

¹⁹⁷ CORTES J., Dir. CORDIER A., CORTES J., FERENCZI V., PORCHER L. *SPIRALES* (Collection *Essais*), Didier CREDIF, 1980, 207 p.

¹⁹⁸ Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud/CREDIF, *Image d'une langue : Le Français*. Compte-rendu établi par PERILLAT J., Enquêtes réalisées par J. Périllat et S. Berton. St Cloud, CREDIF S.D. 85p.

Les grands centres de recherche s'intéressent de plus en plus à ces publics. Le CREDIF met en place un contrat signé par le directeur des écoles (MEN) et le responsable du CREDIF ce qui aboutit à la création des CEFISEM. Il passe également un contrat avec la direction des lycées. La mission consiste à s'occuper des migrants eux-mêmes.

Dans ce cadre, une grande quantité de publications ont été faites. Par exemple, Daniel Coste a étudié tous les prérequis nécessaires dans le domaine du français fonctionnel pour les travailleurs en usine. Le CREDIF a énormément travaillé avec les publics peu qualifiés.

Pendant longtemps, il a permis d'apporter des réflexions méthodologiques importantes à l'alphabétisation et plus globalement à la formation permanente. Lorsque la prise en charge de l'enseignement du FLE est revenue aux Universités, le choix de faire porter la recherche en didactique des langues sur des publics FLE étudiants a certainement contribué à la rupture entre la recherche FLE et l'éducation permanente.

D'après Véronique Leclercq¹⁹⁹, le passage de l'alphabétisation à la formation de « publics de faible niveau » a participé également à la désectorisation des domaines. Elle a accentué l'évolution vers le « sur mesure » et la mobilisation de nouvelles ressources éducatives.

Le discours et les pratiques de formation continue sont dominés à la fin des années 80 par la référence à la nécessité de la différenciation pédagogique et à l'individualisation. La focalisation s'effectue, comme c'est le cas dans l'approche communicative, sur l'apprenant et ses besoins. Se centrer sur lui signifie lui donner un rôle essentiel d'acteur non passif. Ses difficultés, ses projets et son histoire sont également pris en compte.

En effet, la formation de base repose essentiellement sur l'insertion. C'est pourquoi la prise en compte globale de l'apprenant est un critère essentiel de réussite. Si l'apprenant FLE est encadré dans un parcours formatif curriculaire, en formation de base, la prise en compte du public se pratique depuis l'accueil jusqu'au suivi des stagiaires. Nous savons que les publics en difficulté d'insertion nécessitent souvent une attention particulière, quant à leurs conditions de vie en dehors de la formation. Des problèmes de santé, de logement, de transport peuvent entraver leur attention dans l'apprentissage.

C'est la raison pour laquelle la plupart des organismes de formation mettent en place des cellules d'accueil social qui visent à orienter les personnes vers des solutions à leurs problèmes. Au-delà de cet accompagnement, la plupart du temps, les acteurs de la formation portent une attention particulière à la question du suivi à l'issue du stage (orientation, alternance...).

La prise en compte globale des parcours d'apprentissage suppose que l'apprenant soit l'acteur central de l'apprentissage par un acte volontaire. On tient compte de sa personnalité, de ses besoins et de son projet. Par conséquent la *différenciation* concerne les projets de formation, les objectifs mais aussi les situations d'enseignement. La pédagogie différenciée est décrite par Philippe Meirieu²⁰⁰ comme un outil permettant à la fois de garantir des acquisitions à tous les élèves et de permettre à chacun de découvrir progressivement ce qui constitue la spécificité de son approche et de ses stratégies d'apprentissage.

Cette approche admet que les individus sont différents aux niveaux socioculturel, cognitif, psychoaffectif. L'enseignement différencié se veut adapté aux spécificités de chacun. Le rôle de l'enseignant consiste à organiser des situations d'apprentissage variées. La différenciation peut s'opérer par des contenus définis par le projet en termes d'objectifs méthodologiques, cognitifs ou comportementaux.

La pédagogie différenciée se traduit par un certain nombre d'évolutions. Ainsi, aux contextes de formation traditionnels, viennent s'adjoindre d'autres dispositifs. Ce sont les ateliers pédagogiques personnalisés (APP) ou les centres de ressources pour les stagiaires. L'atelier peut porter sur des contenus diversifiés tels que le raisonnement logique, l'informatique, l'orientation la vie sociale, l'aide aux démarches de la vie quotidienne ou la précision du projet professionnel.

Il permet aux formateurs de développer des compétences spécifiques dans un domaine particulier en fonction des besoins repérés. Dans la plupart des nouveaux dispositifs en vigueur, tels que les APP ou les DFM (Dispositifs de Formation Modulaires), on propose d'individualiser le parcours de formation. Le stagiaire peut, en fonction de ses besoins et de ses acquis, suivre les modules les plus adaptés. Le DFI (Dispositif de Formation Individualisée) propose des formations générales et pré professionnelles de niveau VI et V bis.

Les situations d'enseignement-apprentissage se déclinent différemment : en collectif, en sous-groupe de travail, en formation individualisée ou encore en autoformation tutorée. Les personnes sont regroupées selon les activités.

L'expression et la compréhension orale, de même que l'expression et la compréhension écrite, peuvent s'inscrire dans un tel fonctionnement. Par exemple, des activités à l'oral peuvent être communes à des apprenants FLE et analphabètes non francophones. Des activités de graphisme seront proposées spécifiquement aux publics analphabètes.

¹⁹⁹ LECLERC V., « Les enjeux pédagogiques de l'alphabétisation Etat des lieux » in Migrants-formation n°100/mars 1995 pp 26-38

²⁰⁰ MEIRIEU Ph., La Pédagogie entre le dire et le faire, ESF, 1995

Le lieu de formation, lui aussi, devient variable. Ce peut être une salle de cours, un lieu multimédia ou un centre ressources. Le formateur, nous l'avons déjà évoqué, a un rôle diversifié. Il devient tantôt une personne ressources, tantôt un animateur, un accompagnateur, un médiateur.

La palette des outils et des ressources éducatives s'enrichit dans ces nouveaux contextes : support papier, informatique ou audiovisuel. Les modèles didactiques sont plus flexibles. Ils exploitent une variété de situations d'enseignement. La redécouverte (cf. travaux du CREDIF) de la pédagogie par objectifs est induite par la différenciation. Les praticiens redécouvrent les vertus de la clarification des objectifs en termes de capacités énoncées du point de vue du stagiaire.

Lorsque les publics sont hétérogènes, l'individualisation se présente comme la solution. Toutefois, il existe souvent des confusions à propos du terme « d'individualisation ». Certains formateurs laissent parfois les stagiaires travailler seuls, face à un exercice, face à un ordinateur.

Il est important que l'apprenant mène des activités de façon autonome. Toutefois, cela ne doit constituer qu'une forme de situation parmi d'autres. Trop souvent, aucune autre activité n'est envisagée. L'apprentissage, pour se réaliser, a besoin d'interaction.

Les méthodes appliquées en formation de base portent également sur l'éducabilité cognitive ou comment "apprendre à apprendre". Nombreux sont les auteurs qui ont proposé des ouvrages théoriques sur la question²⁰¹. Des outils comme Activolog, A.R.L. (Atelier de Raisonnement Logique), P.E.I. (Programme d'enrichissement instrumental) illustrent ces conceptions. Dans ces approches, l'enseignant doit aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, à faire évoluer ses représentations sur ce qu'est la langue et l'apprentissage, à développer ses techniques de travail. On veut apporter également un soutien moral.

2. Le projet, moteur d'un enseignement/apprentissage

La première partie de cette thèse a abondamment abordé les projets politiques du milieu instituant relativement à la formation continue. Dans cette deuxième partie, il s'agit d'évoquer les projets des enseignants et des apprenants et de mettre en avant leurs apports.

L'utilisation du projet en formation pour adultes est née avec le dispositif de l'éducation permanente de 1971. Elle est organisée autour de la motivation des personnes. Toutefois, depuis une vingtaine d'années, les textes ministériels introduisent de manière positive le projet dans le système éducatif. Il existe désormais de multiples types de projets au sein de l'institution scolaire. Ce sont, par exemple, les Projets d'Action Educative (PAE) qui peuvent permettre de réaliser un voyage ou une pièce de théâtre. Les projets éducatifs font la liaison entre l'école et la société. Les enfants peuvent participer à la réhabilitation d'un espace vert.

Le projet d'établissement quant à lui participe à la politique éducative et économique que se donne l'établissement. Il peut s'agir, par exemple, de mettre en place des cours du soir pour les élèves en difficulté. Le projet pédagogique est centré sur les pratiques des équipes enseignantes qui peuvent ainsi créer des groupes de besoins. Le projet de l'élève peut être un projet professionnel lorsqu'il prépare son orientation.

Christine Tagliante²⁰² donne plusieurs exemples de projets destinés à la classe de langue. Il s'agit par exemple de faire un roman photo, d'organiser un débat ou une table ronde publique ou encore de réaliser une lettre vidéo.

John Dewey (1859-1952) est considéré comme le véritable initiateur de la pédagogie du projet. Il annonce que l'enseignement est, selon lui, une action organisée vers un but déclaré. Cette pédagogie se trouve d'ailleurs être le prolongement direct des méthodes actives.

Elle propose aux individus de participer à des réalisations concrètes comme par exemple, la réalisation d'un journal. Ces projets mobilisent leurs activités en leur donnant l'occasion de s'approprier de nouvelles connaissances.

L'appropriation des savoirs et savoir-faire s'effectue au sein de pratiques sociales qui règlent les échanges avec autrui. « L'école Nouvelle » regroupe l'ensemble des pédagogues novateurs qui, avec des techniques diverses, ont expérimenté ces méthodes. Les pratiques de la pédagogie active ont été nourries par les apports de la psychologie constructiviste selon lesquels les apprentissages ne se font pas par conditionnement mais par construction des activités mentales.

Ils supposent une interaction avec l'environnement. L'appropriation nécessite une reconstruction des représentations.

²⁰¹ DERET E., ELSPIROU P. POPIEUL G., Outils de développement cognitif : théories, méthodes pratiques. Paris, l'Harmattan, 1991, 220 p. / JEAN MONTLLER, G., Des méthodes pour développer l'intelligence : EM, PEI, TANAGRA, ARL, Paris, Belin 1991, 143 p. (L'acte d'apprendre) Paris, P.U.F, 1992, 301 p./BERBAUM J., Développer la capacité d'apprendre, Paris, ESF, 1991, 192 p.

²⁰² Op cit. pp 57

La didactique des langues peut apporter énormément à la pédagogie du projet. En effet, le FLE de spécialité (ou le français sur objectif), par exemple, se distingue par la richesse de ses innovations. Cette orientation prise dans les années 70 est le fait de la diversité des candidats à l'apprentissage du français. Les formations sur objectifs spécifiques ont pour vocation d'être ajustées au mieux aux ambitions visées.

La construction des programmes passe alors par une phase d'analyse des moyens et des contraintes. La fonctionnalité est requise. Elle nécessite des compétences qui ne se limitent pas seulement aux compétences langagières. Il faut, par exemple, considérer les habitudes particulières de chaque secteur d'activité. Ainsi, pour enseigner le français à de futurs commerciaux, il est nécessaire de faire un travail relatif au commerce. Il faut donc trouver les questions qui permettent d'organiser la structure d'un enseignement basé sur les objectifs professionnels.

Il s'agit parfois de choisir un thème décliné en sous-thèmes qui font appel à des connaissances dans divers domaines. C'est ce que nous montrons avec l'exemple proposé à la fin de ce chapitre. Aborder le métier de cuisinier fait appel à des compétences qui relèvent à la fois des mathématiques, du français et du commerce.

Le projet permet par conséquent de clarifier les objectifs que l'on se fixe pour l'atteindre. Il présente également l'avantage incontesté de donner du sens aux activités que l'on met en œuvre et de déclencher ainsi la motivation des personnes.

La finalité de certains projets de formations vise l'apprentissage d'un comportement d'autonomie. Toutefois, s'ils permettent de se centrer sur l'apprenant, ils sont fédérateurs d'énergies collectives.

Tous les acteurs d'un projet commun se sentent partie prenante et participent activement. Ceci confère au projet plusieurs fonctions. Marc Bru et Louis Not²⁰³ distinguent cinq fonctions majeures à la pédagogie du projet. Ces sont les fonctions : *politique, sociale, économique, didactique et de motivation*.

En effet, le projet a une fonction politique dans une perspective de participation active à la vie collective. C'est une formation à la vie civique. Les projets de participation au quartier tels que l'animation d'une bibliothèque par des femmes en alphabétisation en sont un exemple. Le projet a une fonction sociale et professionnelle dans une médiation avec des partenaires (certaines AEFTI ont engagé, par exemple un travail de sensibilisation aux discriminations dans les entreprises). La fonction économique d'un projet tient au fait que le produit ou l'action à réaliser nécessitent des moyens et des aides financières.

Il faut donc intégrer ces contraintes qui imposent une rigueur dans la gestion du temps et des ressources (exemple : organiser une sortie dans un musée). La fonction didactique est l'objectif recherché dans le traitement des connaissances et des compétences à acquérir. Le projet a incontestablement une fonction de motivation puisque les apprenants s'engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens.

Les projets peuvent être le fait des institutions. Celui de l'organisme de formation se précise souvent avec celui de l'entreprise et/ou du financeur. Les partenaires décident ensemble du rôle attribué à la formation dans ses orientations.

L'enseignant-formateur construit son enseignement en fonction des objectifs qu'il s'est fixé et en accord avec l'apprenant. Les projets qui concernent son cours ne peuvent se faire en dehors de toute considération du milieu (instituant et institué) et du public.

Ils émergent souvent grâce (ou en fonction) à ses compétences professionnelles et sociales, et aux méthodologies qu'il maîtrise.

Le projet individuel de formation du stagiaire est induit également par son profil. Il arrive en effet souvent que l'apprenant arrive en formation à un moment de déstabilisation dans sa vie (période de chômage par exemple).

Il convient par conséquent de l'aider à s'approprier un projet individuel de formation articulé avec son projet professionnel. Son devenir au-delà de la formation n'est pas garanti, et ce projet professionnel doit être travaillé. Nous le verrons plus loin.

De fait, le projet individuel de l'apprenant, celui du formateur et le projet de l'institution doivent s'articuler.

L'articulation s'opère tout d'abord par l'élaboration d'un plan de formation de l'organisme. Il s'agit de choisir les formateurs dans l'instance de formation appropriée (cf. organigramme d'un organisme de formation annexe 4 E). Cette phase est suivie de la rencontre du formateur avec ses stagiaires.

Il s'ensuit une phase de négociation sur les choix de projets collectifs et une contractualisation sur les projets individuels. Le contrat passé entre l'apprenant et le formateur définit les objectifs en termes de compétences qu'ils se sont fixés. C'est un outil de plus en plus utilisé.

Mise en place du projet

En « pédagogie du projet » à destination de publics en insertion, une activité importante de l'apprenant est de travailler son projet. Il doit par exemple définir le type d'emploi qu'il souhaite exercer. Il doit ensuite rechercher les éléments qui lui

²⁰³ BRU M., NOT L., *Où va la pédagogie du projet ?* Ed. universitaires du Sud. 1987

permettent de préciser cet emploi (référentiels métiers, contact avec des personnes qui exercent ce métier). Il élabore avec le formateur les objectifs, en termes de compétences à acquérir.

Il travaille pour acquérir ces compétences. Ceci est possible notamment à travers les activités qui le mènent au projet. Par exemple, il peut prendre contact avec un tuteur et lui demander en quoi consistent les tâches qui correspondent au métier. Ce contact peut être préparé en classe. Il peut éventuellement modifier son projet initial s'il constate que ses compétences sont trop éloignées de ses objectifs ou si l'emploi ne répond pas à ce qu'il attendait.

De nombreux projets sont collectifs. Ils impliquent alors plusieurs personnes qui participent activement par exemple à l'élaboration de synthèses. Chaque défaillance individuelle peut remettre en cause l'aboutissement des travaux d'un groupe et le développement des travaux ultérieurs. Par exemple, dans la réalisation d'un livre, si la personne chargée de la mise en page se désinvestit du projet, la publication peut être remise en cause.

Les ressources mobilisées sont en général les ressources humaines constituées par l'équipe pédagogique (et parfois la direction de l'établissement). Les centres de documentation sont souvent indispensables.

Les mutations dans le domaine de l'emploi, technologiques et organisationnelles, ont rendu nécessaire la formation des salariés les moins qualifiés. Cette approche n'est pas nouvelle, le CREDIF ou le CRAPEL de Nancy se sont vu confier, dans les années 70-80, des missions de formation pour ces travailleurs. Ils ont élaboré des techniques proches de la pédagogie du projet.

Les restructurations de ces dernières années ont appelé les organismes de formation à renouveler leur offre de formation vers les pré qualifications. Un nouveau cadre théorique s'est construit autour de cette formation de personnes éloignées de l'entreprise. La « didactique professionnelle²⁰⁴ » aborde les compétences initiales des opérateurs en entreprise. Elle traite du passage des savoirs techniques aux savoirs « formalisés ». Les formateurs revisitent les techniques de formations explorées par les pionniers du FLE et élargissent leur champ d'investigation avec la psychologie cognitive ou la sociologie du travail.

Ils conçoivent des projets de formation en étroite collaboration avec les entreprises. Dès lors, ils gèrent de nouveaux partenariats. Nous présentons ici un projet collectif qui mène à la construction d'un outil lié directement au milieu professionnel.

Il s'agit de l'élaboration d'un petit livre de recettes « De la gazinière au piano » réalisé dans le cadre d'une action de formation de l'AEFTI Midi Pyrénées. Cette formation a pour objectif de permettre à une quinzaine de stagiaires d'acquérir les compétences de base dans les métiers de la restauration de collectivité ainsi que les compétences communicationnelles associées. L'action s'est déroulée sur 550 heures entre octobre 2002 et février 2003. 150 heures ont été réalisées en entreprises. Les 400 heures de formation en centre ont été assurées en partenariat avec un organisme de formation en hôtellerie, restauration, tourisme (250 h de formation métier) et à l'AEFTI Midi-Pyrénées (150 h de formation *savoirs de base*). Deux formateurs, dépendant de chacun des organismes, étaient mobilisés sur cette action.

C'est dans ce cadre que la formatrice a proposé, lors d'une négociation avec ses stagiaires, de développer un projet inhabituel. Il s'agissait de la production d'un recueil de recettes de cuisine (issues des pays d'origine des stagiaires), utilisables au foyer ou dans l'exercice du métier d'agent de restauration de collectivité.

Cette initiative a été rendue possible d'une part par la motivation des stagiaires, d'autre part par le profil singulier de la formatrice qui bénéficie à la fois d'un cursus universitaire de didactique du FLE et d'une formation professionnelle de cuisinière. La réalisation du livre de cuisine intitulé « De la gazinière au piano » s'est inscrite dans un projet d'écriture. Au niveau pédagogique, l'intérêt de ce type de projet est de susciter la curiosité des stagiaires et de les rendre peu à peu autonomes dans leur apprentissage.

La définition du projet prend en compte les destinataires du recueil (particuliers et professionnels), la forme du produit et son mode de diffusion (en vente dans une librairie régionale). C'est un recueil relié, illustré de photographies. Ces éléments constituaient les premières contraintes de production et permettent de resserrer le champ des activités pédagogiques.

Une fois ces choix faits, le groupe-classe et la formatrice se fixent un calendrier des étapes de la réalisation du projet et une date butoir pour la production finale. Le calendrier prend en compte les délais de mise en page et d'édition estimés à quatre semaines.

Le déroulement du projet s'effectue sur la base d'activités d'apprentissage dont la programmation est pensée à partir du produit final escompté (recueil de cuisine). Ceci permet de distinguer les éléments constitutifs à sa réalisation.

Pour la langue, il faut par exemple travailler la formulation, notamment la conjugaison de l'impératif et de l'infinitif et le vocabulaire spécifique de la cuisine (dosage, mesures, quantité, ingrédients). Il faut également aborder la proportionnalité.

²⁰⁴ Notion empruntée à Ginsbourger

Ces activités sont menées en complémentarité avec un autre organisme de formation. Ceci permet d'utiliser les compétences de chacun des formateurs.

Une première réflexion est menée avec les stagiaires pour repérer les éléments constitutifs à acquérir pour construire des fiches techniques de fabrication.

Ainsi, différents « sous-projets » sont déterminés :

- en compréhension orale/production écrite : transformer un propos énoncé à l'oral en un écrit,
- en production écrite : écrire une recette en respectant son organisation interne et en tenant compte du destinataire,
- en compréhension écrite : reconnaître, lire une recette
- en compréhension/expression orale : « écouter » une recette racontée par un pair, poser des questions en vue d'éclaircir la compréhension
- en expression orale : expliquer une recette au groupe. Ceci implique, outre le vocabulaire et la conjugaison associée, de respecter la chronologie des étapes de fabrication d'un plat, et de convertir par exemple les unités de mesure.

Toutes les compétences de base, au sens que leur donne Colette Dartois, sont ici abordées.

Le travail d'écriture s'effectue en plusieurs temps. Tout d'abord, les stagiaires proposent des recettes, issues de leurs pays, qu'ils ont l'habitude de réaliser chez eux. Ensuite, après avoir été jugées réalisables en contexte professionnel de cuisine de collectivité, certaines de leurs propositions sont validées. Ces recettes sont délimitées dans trois rubriques : les entrées (Tagine aux moules et aux citrons confits, Samossas), les plats (Kefta à la tomate, Poulet Yassa, Rôti de porc à l'ananas) et les desserts (salade de fruits Sri-lankaise, Ghoribas aux amandes et à la noix de coco – thé à la menthe et salade d'oranges à la cannelle).

En début de chaque cours, deux stagiaires prennent successivement la parole pour expliquer leur plat. Pendant ce temps, les autres prennent des notes afin de conserver la mémoire du discours oral. Elles développent ainsi des compétences intégrées.

Enfin les stagiaires commencent à rédiger les recettes. Elles sont présentées de façon traditionnelle dans un premier temps, puis en fiches techniques de fabrication dans un second temps. Les fiches techniques sont doubles pour chaque recette. Une page destinée aux familles (recette pour 6 personnes) et une page destinée aux collectivités. Cette seconde page nécessite un travail très précis puisqu'il est nécessaire d'utiliser un tableau à double entrée dans lequel les stagiaires reportent les quantités proportionnellement au nombre de parts (1, 10 et 50 parts). Une troisième page décline dans un tableau à deux colonnes les étapes de réalisation de la recette pour la cuisine de collectivité. Les Maîtrises d'hygiène, les points clefs et les astuces sont présentés dans la seconde colonne. Les textes sont écrits en binômes, la recette n'est jamais mise sur papier par celui qui l'avait proposée. Cette exigence permet aux stagiaires d'échanger des informations en sollicitant les personnes qui sont à l'origine des recettes. Cette étape favorise les négociations et les interactions dans le groupe. Le travail de correction et de finition se fait collectivement²⁰⁵. Les objectifs de ce projet reposent principalement sur trois axes :

D'une part, ce projet pédagogique, justifié par une situation de communication authentique, permet d'offrir un support concret de développement des connaissances de base en français et en mathématiques.

D'autre part, il accompagne une démarche de professionnalisation des compétences. Les stagiaires transfèrent des compétences acquises dans un environnement personnel et familial en compétences utilisables professionnellement et monnayables auprès des entreprises.

Enfin, il permet de mener avec les stagiaires une réflexion leur permettant de dégager les « plus-values » des personnes issues de l'immigration dans une entreprise. Elles peuvent ainsi mettre en avant leurs savoir-faire et montrer les apports spécifiques qu'elles se proposent de mettre à la disposition d'un futur employeur.

Ce chapitre a permis d'évoquer des démarches éducatives qui prennent en compte l'apprenant dans la globalité de sa situation. Ces approches permettent, notamment, d'organiser des compétences intégrées. Dans les chapitres suivants, nous présentons essentiellement une analyse de démarches relatives à des aptitudes spécifiques.

Chapitre V. L'écrit, un élément nécessaire de communication et une compétence toujours relative

1. Une composante motrice, le graphisme

Écrire, c'est s'inscrire dans une histoire, à l'insu même de qui écrit. ²⁰⁶

²⁰⁵ Les photographies ont été réalisées par une photographe professionnelle, dans une cuisine scolaire de la ville de Blagnac (École Primaire Weidknnet) où les stagiaires ont pu réaliser leurs plats.

²⁰⁶ PEYTARD J., Dijon, CRDP, mai 1990/ J CHIGNIER, G. HAAS et al., in Les systèmes d'écriture un savoir sur le monde, un savoir sur la langue.

En France, les personnes immigrées n'ayant jamais été confrontées à l'apprentissage d'un code écrit se trouvent devant la nécessité d'être alphabétisées dans une langue différente de la leur. La plupart du temps, l'enseignant travaille prioritairement les pratiques langagières à l'oral, vient ensuite la reconnaissance du code graphique et enfin, l'utilisation de l'outil scriptural.

Il s'agit d'un apprentissage nouveau, spécifique, qui nécessite une compétence pratique (mouvement de la main et du poignet : préhension) et cognitive (mémorisation des traits pertinents des lettres). Mais il s'agit surtout de prendre conscience qu'un lien existe entre le signe et le sens, entre le mouvement et la création du sens. Lorsqu'en 1972, Roland Barthes, décrit le degré zéro de l'écriture, il le présente comme une écriture simplement indicative.

En alphabétisation, ce degré zéro semble pourtant bien être le premier but à atteindre, même si l'on est le plus souvent dans une situation où le sens même du mot n'existe pas. En effet, le graphisme n'est pas l'écriture, il n'est qu'un stade antérieur à l'expression, une technique de représentation du signe (qui peut néanmoins s'investir de la personnalité des individus qui s'en servent).

Certaines personnes qui participent aux cours de français en formation de base ont déjà été placées en situation d'écriture en milieu scolaire. Ceci, dans une langue autre que le français, proche ou non des langues latines pour ce qui est du FLE, ou en formation de base pour les personnes illettrées. L'illettrisme peut recouvrir une multitude de degrés de maîtrise ou de non maîtrise du code écrit. Certaines personnes peuvent, par exemple, savoir tenir un crayon, calligraphier mais ne pas pouvoir écrire une phrase simple, ni laisser une consigne par écrit. Certaines déchiffrent le code sans le comprendre.

Il est primordial, pour des raisons pédagogiques et psychologiques de partir des compétences préalables des stagiaires. Nous les avons évoquées en première partie de cette thèse dans le chapitre III intitulé : *Diversité des publics dans l'Enseignement/apprentissage du français*. Le paragraphe consacré aux profils pédagogiques des publics définit en effet ces compétences préalables. Par exemple, les personnes connaissent certains signes, certaines savent utiliser les outils qui servent à écrire.

1.1. Envisager le graphisme pour les publics relevant du FLE

Les individus scolarisés dans une autre langue possèdent déjà une compétence pratique vis-à-vis de l'outil scriptural, mais sont dans la nécessité de changer de code. Selon le type d'écriture de départ, le rythme initial se réinstalle plus ou moins rapidement. La recherche en didactique du FLE paraît se désintéresser de cette question. Chantal Forestal²⁰⁷ a évoqué les problèmes que peuvent rencontrer les sinophones qui apprennent le français.

L'écriture manuscrite pour les chinois passe trop souvent comme une évidence en cours de FLE alors qu'elle est un facteur de difficultés. Le plus souvent, il est vrai, les apprenants d'origine chinoise connaissent déjà l'alphabet latin par le biais de l'anglais. Ce n'est pas le cas de tous. En Chine, l'anglais s'écrit avec des lettres d'imprimerie.

Les apprenants chinois doivent donc aborder l'écriture française comme un nouveau système de transcription. Ils doivent admettre qu'aucun signe en français ne peut correspondre directement à un signifiant sans passer par une correspondance phonologique.

Le cas de ces apprenants est d'autant plus particulier qu'ils possèdent un système de signifiants directement interprétables. Ainsi, deux chinois qui n'ont pas la même langue pourront se comprendre grâce à l'écriture. Ce n'est pas le cas de l'écriture arabe qui, elle, propose une correspondance entre le graphisme et le son entendu.

En France, les sinophones sont confrontés à l'écriture en lettres attachées, moins lisibles. Par ailleurs, pour un Chinois, il est important de pouvoir reproduire le modèle exact de ce que l'enseignant produit au tableau. D'autre part, il ne s'agit pas de combiner des lettres mais de construire un caractère à partir de traits élémentaires en respectant strictement l'ordre et le nombre de traits.

Enfin, l'écriture chinoise est idéographique : les pictogrammes et les idéogrammes (association de deux ou plusieurs pictogrammes) constituent le fond primitif de la langue. Il y a cependant des signes graphiques qui comportent des éléments à valeur phonétique et l'écriture moderne devient de plus en plus phonographique. La plupart des sinogrammes contiennent des indications phoniques sans qu'il soit possible de connaître la prononciation exacte d'un caractère.

En conséquence, un enseignant de français ne peut pas envisager la formation de la même manière selon les publics auxquels il s'adresse. Il est indispensable qu'il soit sensibilisé au préalable à ces questions. Selon nous, il faut reconnaître l'existence d'autres écritures, leurs particularités pour travailler les styles calligraphiques de l'alphabet et cela même en FLE. L'utilisation de l'outil doit être maîtrisée. Il permettra de passer au problème de la transcription.

Il faut connaître également les spécificités du code graphique en français : non seulement le mouvement technique mais aussi la gestion de l'espace.

²⁰⁷ En entretiens, juin 2000

1.2. Quelques approches du graphisme en formation de base ?

Nos investigations dans les organismes de formation et nos recherches d'outils nous conduisent à penser que la plupart des pratiques d'alphabétisation se rapprochent, en ce qui concerne l'acquisition du graphisme.

En Français Langue Maternelle, il existe de nombreuses méthodes de graphisme. A titre d'exemple, en FLM, Sophia Hellenidou et Sophia Kourkoutidou²⁰⁸ proposent un livret destiné aux "débutants qui abordent le passage à l'écrit après les premières phases d'apprentissage oral". Ce livret propose des modèles de graphies manuscrites. Il s'agit pour les apprenants d'exécuter des lignes de lettres, de repérer des lettres dans différents mots, de compléter des mots ayant des lettres manquantes ou encore de relier des lettres dans l'ordre alphabétique.

Aujourd'hui, l'un des outils utilisé en cours primaire est intitulé "Mon cahier d'écriture"²⁰⁹. Il propose de reproduire les formes puis les lettres, les syllabes et les mots. Il donne la possibilité d'avoir des repères pour un tracé correct avec des flèches. Au préalable, une activité pédagogique est mise en place. Elle consiste à découvrir les lettres au tableau, faire des tracés dans l'espace puis sur l'ardoise, le cahier d'essai, la feuille non réglée, et enfin sur la feuille réglée. Il est suggéré également de s'entraîner sur divers supports avant de passer au cahier d'écriture. Les élèves peuvent travailler sur les mots "s'écrivant d'un seul trait" (sans lever le crayon : *elle*) puis sur les mots au tracé plus complexe pour passer enfin à l'expression personnelle.

Les outils existant en langue maternelle permettent, la plupart du temps, d'acquérir une écriture normative et non personnelle. Ils sont cependant intéressants dans la mesure où ils proposent des entraînements susceptibles de faire évoluer la dextérité scripturale même s'ils ont tendance à négliger la personnalité des apprenants et le sens de l'écriture.

En alphabétisation, la méthode de Gillardin²¹⁰, propose des exercices de graphisme basés sur la reproduction de modèles (vagues, ponts, boucles). Il est demandé de recopier une lettre manuscrite sans autre consigne. Ceci ne nous semble pas suffisant. Il est à remarquer que les types d'exercices proposés sont très proches entre l'alphabétisation et le FLM. Seules, les fiches « d'Accueil et Promotion » offrent un véritable travail sur l'espace et se démarquent des méthodes FLE.

Le travail sur l'écrit s'inscrit dans une prise de conscience de l'importance du signe selon les cultures et sur une prise de conscience de l'espace (espace géographique, rural, urbain, et graphique). Les fiches présentent des démarches didactiques de spatialisation. Les stagiaires sont invités à se situer les uns par rapport aux autres, à situer les objets de la salle de cours, de préparer des tableaux d'exposition par exemple. Le TANGRAM chinois ou le découpage d'images sont deux techniques préconisées. Il faut situer les figures géométriques les unes par rapport aux autres et reconstituer des formes découpées. On travaille sur les tableaux à double entrée, sur les plans de ville. Néanmoins, là encore, le travail sur le mouvement et l'écriture se rapproche du travail scolaire. Il faut garder à l'esprit que l'adulte poursuit des objectifs immédiats et fonctionnels et cherche à acquérir des connaissances liées à ses motivations. Or, les premières pratiques d'écriture chez les enfants sont, le plus souvent, liées à des activités ludiques et à des aptitudes motrices.

Ces activités ne correspondent pas toujours à des adultes.

D'autre part, l'alphabétisation est trop souvent assimilée au simple apprentissage du code : il s'agit de mimer un geste et reproduire une écriture uniformisée alors même que l'on sait que chaque écrivain a une écriture personnelle. Il nous semble que ce qui est important, ce n'est pas nécessairement de reproduire le modèle mais plutôt de produire une écriture qui puisse être lue par d'autres.

C'est ce qui est mis en avant dans la méthode Trace que nous abordons plus loin. Il faut, par conséquent, travailler sur la correspondance entre le signe et l'expression et amener le futur lecteur/scripteur à observer et analyser d'autres écritures que la sienne. Il remarquera par exemple qu'une lettre peut s'écrire de plusieurs manières : aaaAAaaaaaaa

Le FLE, en son temps a pu proposer des démarches plus novatrices que celles qui étaient à l'œuvre en alphabétisation. Le CLAB (Centre de Linguistique Appliquée de Besançon)²¹¹ préconise de réfléchir sur l'étude des langues d'origine. Lorsqu'en 1981, l'équipe CLAB-ALPHA Frate (qui n'est plus active aujourd'hui) composée notamment de S. Bellegarde, M. Cotin, B. Dragoje, propose le dossier TRACES, ensemble didactique écriture et lecture, elle renouvelle de façon radicale l'enseignement du graphisme auprès des adultes.

Ce travail bouleverse par sa logique, le bien fondé des techniques d'approches plus classiques. Le principe exposé privilégie le mouvement. Ce mouvement doit tenir compte de l'angle du stylo sur le papier, du point d'appui, du pivot du

²⁰⁸ HELLENIDOU S., KOURKOUTIDOU S., Livret de graphie, Paris, Didier, 1983, 31p.

²⁰⁹ GLINEUR M., Mon cahier d'écriture, Paris Hachette 1994

²¹⁰ GILLARDIN B., La méthode d'apprentissage de la lecture pour adultes immigrés, Paris, RETZ, 1986 et rééditions

²¹¹ Le Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLAB). Traces dossiers CLABALPHA- Frate. Édition du CLA Besançon, 1981, non disponible actuellement.

coude et du poignet, des arrêts, des espacements et de la disposition sur l'espace de la feuille. Ce qui est essentiellement nouveau dans cette méthode, c'est de considérer qu'une écriture non normalisée doit tenir compte de l'usage social que l'on en fait. Elle doit être lisible. Il faut permettre aux apprenants de travailler sur le mouvement à réaliser.

L'étape suivante, proposée par le CLAB, consiste à comprendre le fonctionnement de la lettre (son, orthographe) mais aussi les systèmes d'accrochage des lettres entre elles, les types de coupe du mot, la hauteur des lettres, leur place dans la page. Il faut aussi travailler sur l'organisation générale du texte, les espaces, l'horizontalité, le mouvement de gauche à droite, de haut en bas.

Avant d'élaborer les lettres, on peut demander aux apprenants de reproduire un rythme plutôt qu'une écriture. Plutôt que de faire produire des lettres isolées et disparates, il est possible de présenter dès le départ, des textes manuscrits (lettres, poèmes). Les consignes peuvent être de réfléchir à l'utilisation de l'espace, l'horizontalité, puis tenter de reproduire les mouvements et le rythme perçu. La personne apprend ensuite à repérer les éléments autres que les lettres (espaces, points). Elle essaye de reprendre en intégrant des mouvements montants et descendants et ajoute enfin les mouvements circulaires, les boucles.

La démarche suggérée dans la méthode proposée par le CLAB part de la représentation que l'apprenant a de l'écriture (présentation de plusieurs styles d'écriture, points communs) et de la diversité de documents. Il décompose ensuite les mouvements de l'écriture et affine sa recherche calligraphique avant de travailler à la reconnaissance des lettres.

Travailler sur la signature permet la jonction entre le rythme et le symbole. Elle se singularise par sa rapidité d'exécution, sa concentration dans l'espace et son caractère esthétique. Les stagiaires peuvent choisir des symboles dans lesquels ils se reconnaissent et y ajouter des critères esthétiques.

Ils peuvent ensuite les replacer dans des modèles construits de situations nécessitant l'apparition de la signature.

Dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, la méthode LETTRIS Méthode pour comprendre, lire, écrire, parler²¹², propose un travail notable sur le graphisme. Les auteurs de cet outil se sont d'ailleurs largement inspirés des travaux du CLAB, (Centre de Linguistique Appliquée de Besançon). La méthode est constituée de fiches cartonnées, l'axe *écriture* débute par un test initial.

Il s'agit pour l'apprenant de remplir un formulaire, nom, prénom, adresse, date de naissance. L'objectif de ce test est de repérer les difficultés des stagiaires pour mieux les orienter dans leur progression avec le fichier. Les premières fiches sont réservées aux stagiaires qui ne possèdent pas les compétences graphiques de base.

Dans la seconde activité, l'apprenant doit dresser la liste des objets ou des meubles qui sont dans la pièce où il se trouve. On analyse la production écrite du point de vue de la maîtrise de l'écriture cursive. Voici, à titre d'exemple, quelques activités que l'on propose au stagiaire en initiation.

- *Ecrire son nom, signer* : on présente la signature de plusieurs personnages, on demande au stagiaire de reconnaître celles qui commencent par la lettre C, puis la lettre T et celles qui finissent par la lettre T. Il doit ensuite s'exercer à signer son nom, à écrire le plus vite possible sans lever le stylo. Il doit enfin écrire son nom de différentes manières et imaginer différentes signatures.

- *Mettre en liste* : on utilise les images. Il s'agit de noter les différences entre les personnages représentés.

- *S'exercer à l'écriture cursive* : on propose un document manuscrit et l'on demande combien il comporte de lignes. On essaie ensuite de le recopier en faisant des mouvements de vagues auxquels on ajoute progressivement d'autres mouvements (boucles...).

- *Tenir son stylo* : on a dessiné plusieurs manières de tenir le stylo, l'apprenant doit choisir celle qui lui correspond le mieux. On demande encore à l'apprenant de reproduire des lettres, d'écrire avec précision, d'écrire dans plusieurs directions...

La fiche 10 sert de bilan. On propose à l'apprenant de remplir un chèque et d'établir une liste de pays. Les fiches qui suivent proposent des activités plus complexes comme faire une liste dans l'ordre alphabétique, jouer avec les lettres (graffitis, tags), ordonner et classer des données (axe cognitif).

Au niveau de la fiche 18, il ne s'agit plus seulement de travailler sur le graphisme mais de produire des textes écrits. Ainsi, on approche d'une écriture qui produit du sens. Il s'agit par exemple de *construire un récit* à partir de l'histoire, d'écrire dans plusieurs directions ou d'utiliser un tableau à double entrée (maîtrise du plan représentant l'espace). Pour *acquérir un rythme* (fiche 23), il est proposé une recette de cuisine manuscrite, l'apprenant doit dire combien de lignes elle contient, et combien de paquets de signes par lignes. Il doit ensuite copier très vite le texte.

Le bilan de la phase de consolidation consiste à inscrire des noms dans différents cadres, remplir tous les cadres, remettre les jours de la semaine dans l'ordre alphabétique puis chronologique. L'objectif du bilan est d'évaluer les acquis des stagiaires et repérer les domaines de compétences qui devraient être plus particulièrement travaillés. Les fiches 32 à 55 visent un travail plus complexe. Il est demandé, par exemple, d'*écrire une autobiographie imaginaire*. Les dernières activités relèvent de contraintes du type de celles que l'on peut trouver dans les ateliers d'écriture.

²¹² BENTOLILA A., et al., LETTRIS Méthode pour comprendre, lire, écrire, parler, Paris, Nathan, 1995
Méthode composée de fiches, livrets stagiaires, livret formateur et une cassette audio. Nouvelle édition en 2004
(qui inclut le calcul)

Cette méthode, riche par la diversité des activités qu'elle propose, comporte quelques lacunes, notamment lorsqu'il s'agit de distinguer la lecture de l'écriture. Une activité de compréhension écrite est annoncée alors qu'il s'agit plutôt de mettre en place des compétences intégrées.

La progression semble parfois confuse puisque l'on retrouve en phase d'approfondissement des activités qui pourraient être traitées dans l'apprentissage du graphisme. Cette confusion est sans doute liée à la volonté des auteurs de travailler sur des thèmes tels l'identité, les vêtements, les transports, la famille ou la santé. Les thèmes imposent une progression spécifique qui ne permet pas de tenir compte d'une progression programmée par exemple en graphisme.

Les activités de type « atelier d'écriture » alternent avec des activités sur le tracé. L'outil « Lettris » a le mérite d'utiliser les avancées de la recherche en linguistique appliquée du CLA de Besançon et de s'adresser réellement à des adultes. La méthode a été rééditée en 2004. Elle complète notamment les fiches qui abordent les mathématiques.

Notre proposition, la méthode « Trait d'Union » CLE International 2004 et plus précisément le périphérique « *Écriture* » 2004 93 P. (cf. annexe 15).

Personne, ne peut prétendre proposer une méthode de production d'écrit qui satisfasse tous les publics. Lorsqu'en 2003, les responsables de l'édition chez CLE International, nous ont demandé de produire un cahier de sensibilisation à la production écrite pour les publics migrants, nous avons relevé le défi.

Cette commande répond aux multiples besoins d'un public ignoré jusqu'ici. La tâche d'un concepteur est ardue car les publics visés sont hétérogènes. Il est d'autant plus difficile d'anticiper sur leurs besoins qu'ils sont absents. Contrairement à la salle de cours, il nous faut anticiper sur la diversité des compétences acquises, faute de retour. En formation de base, il est fréquent d'user de plusieurs outils à la fois. Un manuel publié est un outil fermé, avec un nombre de pages limité. Ceci le rend, d'une manière générale, peu adapté à l'éclectisme méthodologique. Notre cahier de graphisme et sensibilisation à l'écrit s'inspire de l'approche communicative et encourage l'utilisation de documents authentiques²¹³.

Le cahier est constitué de cinq modules qui se suivent mais peuvent être abordés de manière non linéaire en fonction de la situation d'enseignement/apprentissage. Le premier, intitulé : « *L'écrit pour quoi faire ?* » doit permettre de se repérer dans les types d'écrits, travailler leur fonction.

Plusieurs photographies d'écrits sont présentées, ce sont, par exemple, des banderoles de manifestants, des graffiti, des emballages, des panneaux ou des journaux. Les apprenants tentent des regroupements selon les critères qu'ils désirent. Il leur faut également regrouper des outils en lien avec l'écriture. On montre différentes graphies. Le second module : « *Reconnaître ou analyser l'écrit* » incite les apprenants à chercher des informations dans des écrits familiers ou à remplir des dossiers. Il favorise la pratique réflexive sur les régularités de la langue (analyse déductive).

La reconnaissance des logos est une occasion pour l'apprenant de montrer qu'il sait déjà reconnaître des signes écrits. Le troisième module veut aborder le *graphisme et la production d'écrits*. Il s'agit de comprendre les différents mouvements qui forment les lettres, trouver sa propre écriture (pour pouvoir être lu) et sortir d'un graphisme figé.

Un travail sur les lignes droites, d'un point à l'autre permet de repérer la constitution des lettres capitales. Les apprenants peuvent s'essayer à réaliser une " signature ", une trace qui les représente. Le quatrième module se nomme : « *Gérer l'espace et travailler l'ordre alphabétique* ». Il a pour objectif de permettre de ne pas enfermer l'apprenant dans la linéarité de l'écrit. L'apprenant apprend à utiliser, par exemple, des tableaux à double entrée (planning), un constat à l'amiable ou à travailler sur la recherche alphabétique, à travers des labyrinthes par exemple. Il doit également repérer les nom et prénoms sur des papiers d'identité.

Le cinquième module met en avant l'*expression*. Il a été construit pour passer de la simple production à l'expression. Ceci afin d'éviter un travail purement répétitif et de favoriser chez l'apprenant, l'expression de son point de vue (sur différents types de logements par exemple). Enfin, un module est consacré à une *sensibilisation à l'utilisation de l'ordinateur*. L'écriture n'est pas exclusivement manuscrite. Encore faut-il aider l'apprenant à maîtriser ce nouveau support en lui donnant les éléments nécessaires à l'utilisation du clavier puis à internet.

La dernière partie du cahier propose des aides pour donner des éléments d'information aux apprenants et les aider à avancer. Enfin, le dossier propose un bilan et insiste sur la nécessité de faire une évaluation formative. En fin de manuel, les formateurs peuvent se référer à une rubrique spécifique qui leur permet de mieux comprendre les objectifs de chaque exercice.

Cette rubrique donne également quelques indications pour poursuivre les activités sur la base de documents apportés par les apprenants. Cette rubrique destinée aux formateurs peut paraître insolite dans un cahier réservé aux élèves. Toutefois, nous savons, par expérience, que ce travail de sensibilisation à l'écrit ne peut pas se réaliser en totale autonomie avec des publics analphabètes.

²¹³ Il est à noter que l'édition rencontre de nombreux problèmes pour reproduire des documents authentiques/droits d'auteurs

Ce « cahier » est un outil pédagogique qui apporte des éléments pratiques et fonctionnels, mais qui permet également à la personne d'aborder des éléments culturels à travers différentes illustrations : poèmes, bandes dessinées, documents authentiques. Il a surtout pour objectif de donner l'occasion aux personnes analphabètes de dépasser les activités spécifiquement graphiques qu'on leur impose généralement.

Il est important de passer dès que possible de la production à l'expression. Notre volonté est de permettre la prise en considération des compétences de chacun. Trop souvent, on attribue au public analphabète une incapacité à comprendre, on assimile ses difficultés linguistiques à des difficultés à appréhender le monde.

2. Approches méthodologiques de la compréhension écrite

Lutter contre l'illettrisme et l'analphabétisme, c'est permettre à tous les membres d'une société de communiquer ensemble. Chacun a des compétences préalables dans ce domaine dès lors qu'il vit dans un monde où l'écrit est partout. Pendant longtemps (et même parfois encore aujourd'hui), on a abordé l'écrit par le déchiffrement. Les modèles didactiques qui dominent l'alphabétisation dans les années 60-70 adaptent les méthodes syllabiques destinées aux enfants en changeant seulement les contenus. Le travail porte alors, essentiellement sur la relation des phonèmes/graphèmes, le code linguistique, la manipulation de phrases ou de petits textes. (Méthode AMANA, Maspero, Lire en Français...).

Selon J. Foucambert,²¹⁴ on ne remet pas en question les présupposés techniques de correspondance entre syllabes et sons ("Ali répare son vélo" à la place de "papa fume sa pipe"). Toutefois, au début des années 70, on considère l'alphabétisation comme une formation à une langue étrangère et on emprunte à la D.FLE ses premières avancées. On utilise parfois les démarches structuro globales expérimentées avec le public FLE (travaux du C.R.E.D.I.F. et du B.E.L.C.). Les dialogues sont exploités en situation et les manipulations restent formelles (Vivre en France de l'A.E.F. 1970, CLABALPHA du CLAB 1975). Pour apprendre à lire, on observe *comment ce qu'on dit s'écrit*. On s'appuie sur des situations vécues ou recréées au tableau de feutre ; construction d'un dialogue oral puis observation et écriture.

Des auteurs comme J.P. Lagarde²¹⁵ ont démontré, à l'époque, les carences de ces approches qui étaient à la fois rigides et ennuyeuses. A partir des années 1975, les acteurs de l'alphabétisation profitent de l'enseignement fonctionnel en FLE. La langue écrite n'est plus un sous-produit de l'oral mais un système autonome, ayant des régularités de correspondances grapho-phonétiques avec l'oral. Ce système appartient à des situations de communication spécifiques.

Les écrits de l'environnement semblent fonctionner pour les non lecteurs (nom des rues, étiquettes, chèques...) et sont très utilisés en alphabétisation. On répond ainsi directement à l'idée spontanée que les stagiaires se font des écrits quand ils sont exclus des réseaux de communication écrite.

On a pu répertorier 596 méthodes de lecture par 404 auteurs de FLM²¹⁶. Deux grands types d'activités apparaissent : celles qui consistent en une démarche d'acquisition combinatoire, de type ascendant, et celles qui associent les différentes formes de mémoire visuelle, auditive et graphique de type descendant. Elles présentent toutes des avantages et des inconvénients. Nous avons déjà évoqué la nécessité de travailler la lecture à la fois dans une démarche de type montante et descendante. (cf. deuxième partie, chapitre I, 3. *Où les disciplines ressources font avancer l'approche didactique, l'exemple de la compréhension écrite*).

La revue Le Français Dans le Monde apporte des propositions d'activités pour la classe de langue. Dans le N° 283 août septembre 96 par exemple, Gérard VIGNER offre en page 67 d'aborder la compréhension de texte avec un certain nombre d'objectifs comme, par exemple, familiariser les élèves avec les graphies caractéristiques du français, ou utiliser les marques morphologiques, ainsi que les opérateurs d'expansion pour identifier les groupes de mots en unités de sens.

La nouveauté de son schéma tient dans le modèle interactif en lecture. D'une part, le texte, dans un environnement donné, retient l'attention du lecteur par un ensemble de dispositifs graphiques et typographiques. Le lecteur va projeter sur le texte un ensemble de savoirs, d'outils de reconnaissance qui vont fonctionner comme autant de réducteurs d'incertitude. D'autres articles du F.D.M. proposent des techniques d'expression écrite qui prennent appui sur l'utilisation de la chanson française. C'est l'exemple de la pioche à rime (F. Leclercq) dont l'intérêt est de provoquer l'enthousiasme, la concentration d'esprit, le maniement des mots comme des objets en fonction de leur longueur, de leur rythme et des sonorités qu'ils comportent.

²¹⁴ FOUCAMBERT J. ? "Madani ira-t-il à Paris ?" in Actes de lecture, mars 1987

²⁰⁴ LAGARDE J.-P., HEDDESHEIMER C., PIERON C., Etude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France, Paris, ATP, CNRS, 1978

²¹⁶ JUANEDA Ch. ? ALBAREDE A. "Les méthodes de lecture au XIXe siècle" in les Actes de lecture, n° 37 mars 1992 p 44- 53 et n° 38 juin 92 pp 22-31.

Christine Tagliante²¹⁷, à l'instar de nombre de méthodologues en FLE, suggère pour la compréhension globale d'un texte écrit, d'utiliser des stratégies de lecture, de repérer le type dominant d'un texte, de repérer sa fonction avant de passer à sa compréhension détaillée, mais aussi à la compréhension de l'implicite dans un texte écrit. La littérature fait partie intégrante de l'apprentissage²¹⁸. Le travail peut se faire en permettant à l'apprenant de distinguer lui-même *la lecture repérage, la lecture écrémage, la lecture survol, la lecture approfondissement, la lecture de loisir et de détente*. Pour chacune de ces lectures, on explique la finalité du texte, dans quel type de support on le trouve, comment on pratique la lecture, et on propose des activités de classe correspondantes. Nous avons vu dans le chapitre I comment certaines disciplines ont permis de faire avancer la compréhension écrite.

Les apports du FLM et du FLE ont été nombreux et permettent d'aborder la lecture avec différents publics. Nous verrons, dans un passage consacré à une étude de cas, quels sont les apports de l'AFL. La production écrite mérite une attention particulière compte tenu de la spécificité que représentent l'analphabétisme et l'illettrisme.

2.1. Approches méthodologiques de la production d'écrit

Les approches méthodologiques ici aussi ont évolué. Ainsi, l'écriture n'est jamais motivée dans les méthodes traditionnelles. Le travail se fait essentiellement au niveau phrastique. Les règles par lesquelles on passe de la phrase au texte ne sont jamais exposées. Une certaine conception de l'approche communicative permet d'impliquer davantage le scripteur, de prendre en compte son statut social, son attitude et son histoire.

L'analyse des paramètres situationnels de la communication permet de mieux cerner l'acte d'écriture, le locuteur, l'interlocuteur, le tiers et la finalité de l'échange. Sophie Moirand²¹⁹ suggère d'utiliser une "matrice" de production qui précise le cadre de communication, à savoir : le rôle social et relationnel des locuteurs, leur attitude, les actes de parole et le type d'énoncé. Cette approche en FLE apporte des éléments d'analyse importants pour une démarche pédagogique en alphabétisation ou en lutte contre l'illettrisme. C'est en effet, l'occasion de proposer des activités variées répondant aux besoins de chacun.

Tout stagiaire, même analphabète, a des connaissances sur ce qu'est l'écrit. Il est possible de l'aider à produire des textes en partant de leurs compétences orales. Nombre d'entre eux possèdent un niveau oral suffisant en français pour pouvoir s'exprimer. Une autre technique consiste à utiliser le traitement de texte qui permet de produire immédiatement de l'écrit même si la maîtrise de la technique graphique n'est pas encore présente. Le plus important est alors de faire comprendre le sens de la production d'écrit.

En F.L.E., des outils de simulation globale²²⁰ : L'immeuble²²¹, permettent de construire des anecdotes, des sketches et de formuler des récits.

En alphabétisation, la direction de la formation générale des adultes du gouvernement du Québec propose une grille universelle pour développer les habiletés en écriture²²². Cette démarche andragogique vise à développer l'habileté, la responsabilité et l'autonomie en écriture. On y préconise de présenter les activités d'écriture en tenant compte du fait que l'adulte ne sera actif dans cette démarche que s'il la considère importante. Il doit pouvoir poursuivre des objectifs immédiats et fonctionnels. Les activités pédagogiques doivent être liées aux connaissances qu'il tient à acquérir. La grille "universelle" se veut un cadre de travail permettant de s'adapter à chaque individu. Le processus d'écriture à partir duquel s'articule la grille, repose sur six étapes :

- l'amorce, pour susciter l'intérêt, éveiller la curiosité, amener l'adulte à s'exprimer sur le sujet (en partant de photos, de discussions,...)
- l'intention ; c'est la raison d'écrire, pour que l'écrit devienne signifiant pour l'adulte, qu'il s'approprie un projet d'écriture,
- l'organisation ; c'est la méthode de travail qui permet de structurer sa pensée, respecter le type d'écrit, s'assurer que le message sera cohérent,
- la réalisation ; c'est l'écriture du texte pour atteindre le but visé, communiquer en tenant compte de l'interlocuteur. On part d'un plan de travail, on ordonne les idées, les mots,...
- l'objectivation ; c'est le retour sur l'écrit pour vérifier la pertinence des idées, l'application des connaissances et des techniques, le respect de l'intention d'écriture, des conventions,
- la présentation finale ; c'est la mise au propre pour faciliter la compréhension du message.

²¹⁷ TAGLIANTE Ch., op cit.

²¹⁸ STERN Issues and options in language teaching Oxford, UP, 1992. Il considère le texte littéraire comme étant adapté à une activité communicative, il met en contact avec l'expression d'un natif et crée un milieu original et stimulant en véhiculant du sens.

²¹⁹ MOIRAND S., Situation d'écrit compréhension, production en LE, Paris, CLE International, 1979, 175 p.

²²⁰ YAICHE op. cit. 1996

²²¹ DEBYSSER op. cit. 1986

²²² DESILETS M., Dir. Grille universelle pour développer les habiletés en écriture 199 ?

Plusieurs tâches sont proposées. Il s'agit de donner de l'importance à l'écriture sous toutes ses formes (étiqueter les objets, afficher des messages, écrire des mémos, graffitis, petites annonces, billets...), amener progressivement l'adulte à l'écriture, démystifier l'écrit et fournir des outils qui faciliteront sa tâche d'écriture. Dans ce cadre, les adultes sont placés en situation réelle d'écriture, en situation de réussite et on leur permet d'élaborer des grilles d'autocorrection. Ils doivent écrire sur eux à la troisième personne. Ils sont ensuite amenés vers le récit de vie. Ceci les place en position de narrateur. Il est possible de réinvestir l'écrit : afficher les textes, réaliser un recueil et le communiquer.

Cet outil québécois propose également des exemples de grilles d'orientation, (organisation et réalisation de la production) et de grilles d'autocorrection (objectivation). Les activités préparatoires consistent surtout à reproduire des mots, puis de courtes phrases signifiantes ou à transformer des phrases déjà écrites.

Il est préconisé, au départ, d'écrire les phrases en respectant la structure de base : sujet, verbe complément. C'est l'objectif minimal à atteindre. Ainsi, pour un thème et selon le type de texte à produire, on fournit à l'apprenant un certain nombre d'éléments répondant à des questions. Par exemple sur le thème de Noël :

- Qui ? On propose une liste de sujets possibles : *Je, nous* pour un texte à caractère expressif
- Fait quoi ? (On propose une liste de verbes possibles : *Adorer, être content, aimer*)
- Où ? (*Maison, magasin*)
- Quand ? (*Noël, minuit*)
- Autres informations (*cadeaux, musique*).

En choisissant sur la liste, l'apprenant doit être en mesure de confectionner un écrit. Toute production écrite se fait en fonction d'une intention de communication. Ce travail méthodologique est l'un des rares, parmi ceux qui existent, à destination d'un public en alphabétisation. Il permet de faire produire des textes écrits en fonction de thèmes choisis par les adultes.

L'exemple de Noël est présenté, mais il est bien évident que ce type de grille peut fonctionner avec n'importe quel thème. Le choix des éléments lexicaux a son importance. Il nous semble possible de faire chercher le vocabulaire relatif au thème par un groupe sous forme de remue méninges.

Les avancées dans le domaine de l'alphabétisation se conjuguent, on le voit, avec l'approche communicative. Les documents authentiques, auxquels les apprenants sont quotidiennement confrontés, sont très fréquemment utilisés comme supports d'apprentissage.

M.C. Fargot-Manche et Paule Michel²²³ proposent une méthode élaborée et expérimentée au Centre Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB). La phase d'acquisition part du son à la lettre. Le déroulement d'une leçon est le suivant : une lecture est proposée ainsi que la répétition des mots clés ; viennent ensuite des phrases avec des mots contenant le son étudié ; puis, on passe du code écrit à l'oral, et enfin à l'écriture. Celle-ci sert de vérification. Les exercices peuvent être des exercices à trous pour la graphie, des exercices d'opposition, de récapitulation, parfois même la dictée. Notons qu'il s'agit ici, non pas de s'exprimer par écrit, mais de produire des écrits correctement orthographiés. C'est seulement un point particulier de l'écriture.

Nous souhaitons en effet, distinguer clairement l'expression écrite de la production écrite. L'expression implique que l'apprenant donne du sens à son écrit alors que la production ne met en marche qu'une technique. Le graphisme n'est que production, il ne permet pas de donner son point de vue.

Lamarblous P., Arnaud M.H., Jennard R.²²⁴ proposent aux formateurs d'inventer eux-mêmes des exercices en utilisant un certain nombre de techniques comme les textes lacunaires, les questionnaires à choix multiple ou la reformulation. Pierre Guérin²²⁵ offre, quant à lui, d'utiliser les techniques documentaires pour permettre d'élargir les possibilités d'investigation et de motiver la recherche dans une tâche de lecture. Il nous semble, en effet, que les allers et retours de la lecture à l'écriture doivent être encouragés puisqu'ils reflètent la réalité.

L'activité privilégiée des actions de lutte contre l'illettrisme est le récit de vie. Ce peut être le meilleur ou le pire des moyens selon l'utilisation qui en est faite. Cette activité touche parfois de très près le sujet psychologique, et les débordements peuvent perturber l'apprenant. Il s'agit d'engager le sujet à réfléchir à son rapport à l'écriture. Ceci, en prenant appui sur son expérience de scripteur, ses interrogations, ses désirs, ses fantasmes ou ses manques.

Les pratiques d'écriture sont un lieu de négociation entre ce que le sujet sait faire et ce qu'il veut faire.

²²³ FARGOT-MANCHE M.C., MICHEL P., Comment écrire ? Apprentissage systématique de l'orthographe de la langue française, Paris, Cle International, 1990, 95 p.

²²⁴ LAMARBLOUS P., ARNAUD M.H., JENNARD R., Fabriquer des exercices de français, Paris, Hachette, 1993, 190p

²²⁵ Migrants Formation n°87 décembre 1991

L'atelier d'écriture vise également l'expression du sujet par sa revalorisation grâce à l'attention qui lui est portée. Selon Jean Biarnès²²⁶, lier atelier de créativité et atelier d'écriture à l'intérieur d'un parcours de formation a ses effets thérapeutiques de « re narcissisation » de la personne. Car cette dernière découvre ses véritables capacités. L'atelier apporte, par son côté ludique, un attrait pour l'écriture, c'est une écriture en chantier qui dépasse les stratégies habituelles de contournement, qui permet de faire varier les destinataires, les situations de communication et d'exploiter les différents aspects de l'écriture.

C'est un moyen nettement plus motivant d'articuler la lecture et l'écriture. L'animateur choisit par exemple des textes qu'il présente aux participants en les lisant à voix haute pour qu'ils puissent s'en imprégner. Il donne ensuite des consignes, du type : découper les mots, former des chaînes de mots, en réunissant ce qui va ou ce qui semble bizarre. Il faut articuler les mots choisis à l'aide de mots de liaison. Il s'agit bien de jouer avec la langue, de travailler sur l'accumulation, les acrostiches, l'agrammaticalité, les calembours, les énigmes, les homophonies.²²⁷ Il est possible de jouer sur les associations d'idées, de sonorités ou écrire un texte collectif.

Une autre activité, nous semble être pertinente pour les publics dits de bas niveau. Elle est décrite par le sociologue, Jean Marie Oderic Delefosse²²⁸. Il explique l'intérêt de la « dictée du formateur ».

Elle concerne principalement un public illettré et doit conduire à la lecture et à la production d'écrits lorsqu'elle est insérée dans une démarche globale de développement des compétences communicationnelles et des compétences de base (logique, repérage spatio-temporel...). C'est un entraînement au langage explicite à l'oral et un développement de l'intuition de l'écrit. La dictée du formateur se fait soit en groupe, soit individuellement. Elle est suivie d'un accompagnement vers la production autonome d'écrits. Pour ce faire, le formateur écrit le texte pour l'apprenant qui ne sait pas encore écrire. Ceci, seulement au moment où l'énonciation orale devient acceptable pour être reproduite à l'écrit. Cette démarche fait l'objet d'un contrat.

Le formateur aide l'apprenant à s'appuyer sur son fonctionnement langagier oral pour développer son intuition à l'écrit. Quand l'apprenant maîtrise oralement des variantes énonciatives proches de l'écrit et qu'il est suffisamment familiarisé avec des écrits diversifiés, le formateur propose d'écrire lui-même un court texte sous la dictée de l'apprenant. Ce dernier suit des yeux la matérialisation de sa parole en mots écrits. Il relit ses propres textes sans passer par le déchiffrage.

Le formateur intervient sur les aspects formels. La reformulation est essentielle. Les actes de langage sont répertoriés après enregistrement et retranscription des séances, ce qui permet de découper les échanges de façon à identifier la valeur des actes de langage prononcé par les locuteurs.

D'autres activités ludiques sont possibles, Jacques Fijalkow²²⁹ propose, par exemple, la copie du texte écrit au tableau comme moyen de s'approprier personnellement un texte, jusque-là collectif. Viennent ensuite la relecture du texte, le signalement (montrer les mots dans du texte) ou la verbalisation. Il est envisageable de jouer également aux mots pirates (le formateur change certains mots, le stagiaire doit les retrouver). Monsieur Fijalkow suggère également la closure : mots effacés (pas plus d'un mot par phrase, il faut situer le mot supprimé en fin des phrases pour faciliter sa découverte, préférer les mots riches de sens, ne pas donner une seule bonne réponse). Dans « MIME » (Mémoire Immédiate de Mots Écrits), il s'agit d'écrire un mot au tableau, l'effacer, demander aux stagiaires de le réécrire. Pour travailler la mémoire à long terme de mots écrits, l'auteur revisite la dictée.

Yves Béal²³⁰ propose quant à lui, la « re création » de textes. La démarche consiste à s'approprier des formes et des niveaux de langages produits par des auteurs qui se sont exprimés avec une maîtrise reconnue.

Le but est de permettre à l'apprenant de s'approprier des formes et des niveaux de langues par une approche intériorisée, grâce au va et vient avec le texte et au réinvestissement de structures syntaxiques d'un texte. Il peut s'agir d'un poème ou d'un texte d'argumentation par exemple.

D'autres activités permettent de travailler en se basant sur la motivation. A titre d'exemple, en lecture/écriture, Claude Niarfeix²³¹ propose une fiche signalétique intitulée "Exclusion Imprégnation". Il s'agit de mettre à disposition des participants des articles de journaux nationaux et régionaux datés du jour et traitant de situations d'exclusion (racisme, pauvreté...).

²²⁶ BIARNES J., "L'être et lettres : de la voix à la lettre un chemin que nous construisons tous" in L'illettrisme de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. Christine Barré de Miniac Bernard Lété (Bruxelles Ed INRP 1997 387 p).

²²⁷ Voir par exemple : DUCHESNES A., LEGUAY Th.? *Lettres en folie Petite fabrique de littérature*, Magnard 1994, 288 p.

²²⁸ ODERIC DELEFOSSE J.M.? *Enoncé du langage dans l'accès à la littérature MADLI?* 1997 p 37.

²²⁹ FIJALKOW J., "Apprendre à lire écrire autrement" in L'illettrisme de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte INRP 1997 pp 297-331

²³⁰ BEAL Yves "Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté", in Chroniques sociales, septembre 1996 p 186

²³¹ NIARFEIX C., Chronique sociale, septembre 96, p 197.

Une table de lecture avec les articles de presse est organisée. Les apprenants réagissent à chaud. Chacun lit et s'approprie un article sur lequel il est invité à réagir. Ces pratiques peuvent encore se poursuivre par un travail sur la géographie et l'histoire du quartier, un travail d'enquête de terrain auprès de la population, la rédaction de fiches informatisées ou de lettres.

Les apprenants peuvent présenter un projet, rencontrer des associations etc. Cette démarche permet d'envisager l'apprenant en tant qu'acteur non pas seulement de sa formation mais en tant que participant à la société. Chacune de ces propositions d'activité nous semble intéressante, pourvu qu'elle soit appliquée au bon moment selon les publics.

2.2. Mise en place d'une pratique de lecture organisée par l'AFL.

La démarche de l'AFL (Association Française de Lecture) nous semble particulièrement digne d'intérêt.

L'AFL a une ligne de conduite qui vise à rendre aux apprenants leur statut de destinataires d'écrit. Elle travaille avec l'Institut National de Recherche Pédagogique et mène des actions dans les domaines de politiques de la lecture auprès des enfants et des adultes. Elle produit des logiciels comme ELMO, ELSA, ou LIRE. On retrouve le compte rendu de ses actions ainsi que des réflexions théoriques dans la revue : Les actes de lecture. L'action dont nous rendons compte ici a été analysée dans le N°68 de décembre 1999, dans un article intitulé : *L'illettrisme au pied de la lettre ou comment des adultes apprennent une autre langue*²³².

Pour illustrer une mise en application possible de pratiques de lecture et d'écriture avec des apprenant de « faible » niveau, nous présentons ici le récit d'une session de formation de formateurs à laquelle nous avons participé en tant qu'observatrice. Animée par l'AFL et intitulée : *la semaine de lecture*, cette session était organisée par une antenne de l'AFL : l'ADL Provence (Association de Développement de la Lecture). Yvonne Chenouf et Nathalie Bois (de l'AFL) étaient les intervenantes.

L'action complète de cette formation de formateurs s'est déroulée de février à juin 1999. Ces rencontres ont eu lieu sur trois sessions théoriques réalisées et conclues par une "semaine de lecture" associant des formateurs et des publics à la Maison Pour Tous Kléber de Marseille.

Cette semaine lecture réunissait les membres de l'ADL, Yvonne Chenouf et Nathalie Bois, cinq formateurs pour adultes de divers organismes de formation et une vingtaine de stagiaires relevant essentiellement de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme.

L'objectif est la compétence écrite, la compétence orale étant présumée acquise. Toutefois, ce n'était pas réellement le cas, les apprenants étaient très variés.

Les matinées de cette semaine de lecture sont consacrées à un travail avec les stagiaires.

Les après-midi sont consacrées à la mise en commun des réflexions des formateurs et des animateurs. Elles servent également à préparer les instruments de l'action du lendemain.

L'action débute par la présentation de chacun et la distribution pour chaque stagiaire d'un « dossier de lecture » constitué de plusieurs documents : une liste des stagiaires présents où chacun peut retrouver son nom, une feuille de présentation de l'ADL, une fiche de présentation de l'AFL, un papier avec les six questions pour entrer dans un texte :

Qu'est-ce que c'est ? À quoi ça sert ? Qui a écrit ce texte ? Pourquoi c'est écrit ? Comment c'est écrit ? Est-ce qu'on a déjà rencontré un texte comme celui-là ?

Le dossier comprend également un alphabet, l'emploi du temps des stagiaires pour la semaine, un article de journal portant sur l'illettrisme, le texte d'une affiche reproduit sur le logiciel ELMO avec un classement des mots et l'affiche : base de travail de la *leçon de lecture*.

Cette affiche, éditée par le GPLI, est constituée de cinq parties ; tout d'abord, plusieurs photographies de personnes de type européen, puis d'un texte : " Parce que l'illettrisme²³³ met trop de personnes au pied du mur, prenez l'illettrisme au pied de la lettre ". La troisième partie de l'affiche est une liste de noms (dont Pierre Arditi, Agnès Jaoui, Véronique Sanson, Jean Pierre Bacri, Bernadette Laffont, Jérôme Savary, Enki Bilal et Zinédine Zidane) suivie de cet énoncé : « Avec ces 26 personnalités, engagez vous à être vigilants et solidaires ! ». On cite enfin les partenaires officiels (logos).

Chaque formateur doit suivre un apprenant et noter ses réactions vis-à-vis de l'écrit proposé. Une grille d'observation des attitudes des stagiaires lui est fournie. Chaque formateur est chargé d'observer les comportements et les stratégies d'apprentissage d'un stagiaire. En un premier temps, le dossier est proposé aux apprenants, ils en découvrent librement le contenu. Puis, ils doivent classer ces documents comme ils le souhaitent. On leur propose alors un autre classement par types d'écrits. Ils doivent choisir un texte, et une personne est chargée de noter leurs réactions, commentaires en vue de les

²³² Nous avons apporté notre contribution à ce numéro : ETIENNE S. "Regard sur des méthodes pour enseigner/apprendre le Français aux adultes" in Les actes de lecture n°68 décembre 99, pp 96

²³³ Le mot est présenté comme s'il avait été découpé à la manière d'une lettre anonyme.

retranscrire à l'écrit. La leçon de lecture commence par la prise de notes. En réalité, l'apprenant doit souligner ce qui est compris. Vient ensuite la mobilisation des connaissances.

L'animatrice note au tableau, à côté de l'affiche, tout ce que les stagiaires expriment. L'exploration du texte se fait en petits groupes. La mise en commun est écrite au tableau suivie d'une lecture magistrale. Pour le jour suivant, on demande aux stagiaires d'apprendre une liste de mots qu'ils devront reconnaître rapidement le lendemain sur des fiches (illettré, illettrée, illettrés, illettrées, illettrisme, lettre, lettres, lettré, lettrées, lettrés, lettrées). On voit apparaître ici l'ébauche d'une connaissance sur la construction des mots et sur les règles de grammaire. Soulignons qu'aucun des stagiaires présents ne connaissait le sens de ces mots. Or, parmi ces mots, l'un d'entre eux (illettré) représente le terme par lequel ils sont désignés dans notre société.

Le lendemain, on apporte aux stagiaires un nouveau document. Il est construit de la même manière que l'affiche présentée la veille. Son contenu a changé, on y voit une photographie de bibliothèque et un texte : " Parce que l'illettrisme n'est pas une question d'infériorité ou d'intelligence mais un problème de société, nous nous engageons à trouver des solutions ". Le texte est suivi d'une liste de noms, ceux des formateurs et animateurs présents, puis d'une phrase " avec ces neuf formateurs, apportez votre aide à cette recherche ". Viennent ensuite les signatures. Les stagiaires reconnaissent rapidement des similitudes avec l'affiche présentée la veille. On leur distribue également un texte élaboré à partir des propos qu'ils ont tenus la veille.

Le jour suivant, ce sont les stagiaires eux-mêmes, qui construisent une affiche sur des questions qui les préoccupent. La démarche consiste à effectuer une rencontre avec des textes en situation. Des activités de mobilisation de leurs connaissances sont proposées pour progresser en lecture. Les apprenants parviennent rapidement à réaliser des analyses de textes établies sur l'architecture de surface (ponctuation, organisation spatiale, marques typographiques...), la structure profonde (texte en tant qu'unité organisée : travail sur les connecteurs, les personnages, la chronologie...), le lexique (travail sur les synonymes, les mots de la même famille, les racines, les marques grammaticales). Cette approche permet des allers et retours entre les mots (fréquence occurrence grâce au logiciel ELMO). Les compétences graphophonologiques (remarques sur les ressemblances, les différences...) sont soulignées. Les apprenants sont conviés à l'entraînement visuel par discrimination, mémorisation, étude sur le code, déductions et anticipation.

La grammaire est également abordée par un travail sur les accords. D'autres activités permettent d'enrichir leur culture de l'écrit, ce sont par exemple la création de fichiers, la présentation de livres et leur critique, ou la lecture à haute voix. Les activités d'écriture se multiplient autour de production de textes, ateliers d'écriture, ou de calligraphie.

La méthodologie adoptée par l'AFL nous semble pertinente en matière de lecture et d'écriture. L'association prend en compte l'hétérogénéité des publics et la considère comme une richesse. Il n'en reste pas moins que la démarche proposée est difficilement applicable directement à un public non francophone sans y apporter quelques modifications. L'AFL travaille exclusivement l'écrit alors que les publics, primo arrivants, particulièrement, ont besoin de travailler aussi la compréhension orale. Les avancées de l'AFL permettent d'avoir une réflexion éthique, sur le statut des apprenants, les contenus abordés et la manière de les aborder. Ainsi, l'apprenant est d'emblée considéré comme un être de culture. On lui permet de mobiliser ses connaissances et de coopérer avec les autres. L'exploration des textes implique que le message précède le code, chacun apporte sa pierre à la réflexion. Le stagiaire peut ensuite réinvestir les acquis dans des exercices d'entraînement et s'exprimer. Ceci implique, toutefois, que le graphisme soit déjà acquis.

Chapitre VI. Quelques pistes pour aborder d'Autres savoirs de base

1. L'oral, première compétence communicative en formation de base ?

L'apprentissage de l'oral pour les publics non francophones, qu'ils aient été scolarisés ou non, n'est pas très différent. La recherche didactique distingue depuis longtemps les spécificités de l'écrit et de l'oral. A l'oral, les traits distinctifs de l'écrit sont notamment les formes d'encodage et de décodage spontanés, les signes vocaux, les sons, la prosodie. La grammaire se codifie différemment, le temps est linéaire.

Les conceptions didactiques évoluent dans le temps. C'est à partir des méthodes directes qui utilisent les techniques d'enregistrement de la parole que la compréhension orale a tenu une place de plus en plus importante dans les méthodologies modernes. Elle constitue souvent le point de départ de l'apprentissage.

Depuis l'émergence de la méthodologie S.G.A.V, la perception auditive des énoncés et la compréhension globale sont travaillées. On admet que lire un texte à haute voix ne peut suffire à maîtriser l'oral. (Les méthodes audio-orales relèvent de l'oralisation inscrite). Les documents authentiques permettent l'introduction de mots nouveaux qui apparaissent de manière accidentelle contrairement aux documents fabriqués qui tiennent compte d'une progression ascendante. Ceci permet de

prendre conscience des différents éléments qui influent sur l'interaction : gestuel, statut, rôles des locuteurs, moyens, forme de l'échange, circonstances spatiales et temporelles de la communication²³⁴. J. Peytard ²³⁵ isole des critères situationnels à travers les messages oraux et établit une typologie des messages oraux en fonction de leur support. Il distingue la conversation télécommunication, le récit radiophonique ou le message théâtral. Il tient compte du récepteur : actuel, virtuel, proche éloigné. Il analyse le contact (immédiat, différé), la stimulation (directe ou non), l'échange ou le non échange.

Aujourd'hui, on tend vers l'abandon d'une segmentation rigide entre l'oral et l'écrit, on les associe dans un esprit de complémentarité.

Christine Tagliante²³⁶ préconise plusieurs activités, comme le bain linguistique, la recherche d'énoncés d'après un support image ou la prise de notes dans une communication téléphonique. Ceci pose le problème de la langue utilisée pour poser les questions de compréhension.

En effet, en langue maternelle, on est sûr que l'apprenant comprend la question ; en langue étrangère on ne sait pas si la question a été comprise. Si les questions de compréhension d'un énoncé sont posées avant, on vise l'objectif d'écoute, si elles sont posées après, la mémorisation entre en jeu.

La situation de compréhension implique l'écoute du discours dans un cadre spatio-temporel avec un objectif particulier ; d'où la notion « d'objectifs d'écoute ». Le CRAPEL distingue, dès la fin des années 80, l'écoute sélective, l'écoute détaillée, l'écoute globale et l'écoute de veille. Des méthodes comme Écoute... écoute demandent à l'apprenant d'adapter sa façon d'écouter en fonction du support et de trouver des stratégies. Les consignes consistent à donner une finalité à l'écoute : écouter pour prendre une décision, pour choisir, pour savoir, comprendre ou s'informer.

Les activités d'écoute sont basées sur la perception et la segmentation. Des exercices de substitution des différents mots sont proposés. L'apprenant travaille également la reconnaissance des rythmes et des accents avec des documents authentiques. Il est amené, ensuite, à faire la synthèse de tout ce qu'il a reconnu et à le replacer dans un contexte donné.

Les activités possibles concernant l'approche de la communication orale sont très nombreuses en FLE et en formation de base. Il est possible, par exemple de travailler à partir du corps et du geste. Plusieurs techniques sont à la disposition de l'Enseignement/apprentissage.

Lors de la dramatisation, les apprenants préparent leur scénario, écrivent les dialogues, répartissent les rôles et dès qu'ils sont prêts, présentent leur sketch en classe.

Les jeux de rôle permettent le réemploi et la créativité. C'est une animation de scènes par plusieurs apprenants, on improvise à partir de mini scénarios. Pour amorcer les jeux, on peut proposer un problème réel ou imaginaire ou une situation conflictuelle. L'enseignant présente la situation, indique les personnages (sans préciser comment ils pourraient se comporter) ; ensuite chaque apprenant choisit un rôle.

Le reste de la classe suit le déroulement du jeu. A la différence du sketch, chaque apprenant doit réagir instantanément comme dans un dialogue normal. Le plus souvent, l'apprenant est obligé de changer son univers de références sociales et culturelles, mais le travail peut justement consister à se pencher sur ces références culturelles. L'assignation à un rôle l'oblige à adopter une opinion qui n'est pas nécessairement la sienne, ce qui peut lui permettre d'argumenter contre son propre point de vue.

La confrontation d'opinions peut être renforcée à travers le débat. Il ne s'agit pas de provoquer des actes de parole comme dans le jeu de rôle. La disparition du caractère formel peut permettre la réalisation d'un discours qui se rapproche du réel en fonction de la personnalité des interlocuteurs et des intentions de communication. Le débat permet également d'étudier le caractère gestuel de la conversation. Le discours peut être :

- consensuel : faible quantité de gestes car moindre investissement,
- polémique : les comportements gestuels sont spécifiques, l'implication se situe au niveau émotionnel et cognitif
- très polémique : la gestuelle est forte ainsi que la prosodie et l'intonation.

Certains enseignants ont introduit le mime dans l'apprentissage de la langue. D'autres activités peuvent encore encourager l'expression et la compréhension orale spontanée. L'interview diffère de la conversation quotidienne parce qu'il n'y a pas de réversibilité des rôles. Notons que la dictée peut-être considérée comme une activité de compréhension orale. Elle a pour objectif de reproduire du texte dans ses caractéristiques écrites. Toutefois, c'est une démarche paradoxale car on a un problème de spécificité du texte littéraire qui n'est pas fait pour être lu oralement. De surcroît, la chaîne sonore est fragmentée, le rythme est déterminé par l'activité. Il ne s'agit pas d'une situation de communication.

²³⁴ Voir à ce propos : BERARD E. L'approche communicative Théorie et pratique, Paris, CLE International, 1991 p 55.

²³⁵ PEYTARD J., Pour une typologie des messages oraux, grammaire du français parlé, Paris, Hachette (coll. f), 1991

²³⁶ Op.cit. 1994

Les activités de compréhension orale proposées dans de nombreuses méthodes de FLE niveau avancé invitent à écouter le document, prendre des notes ou écrire les réponses ; on sort alors de l'objectif initial de compréhension orale. Ce travail ne peut se faire qu'avec des publics alphabétisés. Les didacticiens reviennent de plus en plus à la combinaison des quatre aptitudes. Toutefois, il est primordial que les formateurs puissent clairement établir les objectifs de départ. Pour ce qui est de l'expression spontanée orale, on peut travailler par exemple sur l'autoportrait ou sur l'expression provoquée par des situations. Plusieurs outils sont devenus indispensables. Ce sont, par exemple, le magnétophone et le magnétoscope qui permettent de faire visualiser des réalités socioculturelles de communication. Le caméscope et le téléviseur permettent de travailler sur la langue utilisée entre les apprenants, d'effectuer des productions linguistiques et d'y revenir.

Les apprenants peuvent faire des enregistrements sur des thèmes choisis. De retour en classe, ils pourront classer, hiérarchiser et conceptualiser. Ils pourront décrire les situations de communication, par exemple, entre un employé et un client (compétence socioculturelle), expliquer quel est le canal (compétence discursive), développer les thèmes abordés (compétence référentielle).

Il est possible de travailler sur les différentes façons de formuler la demande (compétence socioculturelle) ou la façon d'ouvrir et de fermer une conversation (compétence discursive). Les activités d'appropriation ont pour objectif d'apprendre à écouter (voix, accents, intonation), à regarder (gestes, mimiques) puis à repérer (les actes, les notions, les interactions, les formulations) et à classer, hiérarchiser.

Les apprenants pourront conceptualiser les données et se construire leur propre inventaire d'actes, de formes syntaxiques ou de notions.

Nous l'avons vu, l'oral s'envisage essentiellement du point de vue de l'interaction. L'activité qui s'y rapporte le plus est, sans doute, le théâtre. Le théâtre de l'opprimé créé par Baal est destiné aux adultes illettrés, c'est un ensemble de jeux et de techniques théâtrales²³⁷ qui ajoute aux dimensions socioculturelles et linguistiques la dimension psychologique.

Les jeux et les exercices sont classés selon qu'ils permettent d'explorer les possibilités du mouvement, de l'équilibre et du toucher, d'affirmer la perception des sons et des rythmes, de stimuler les sens ou de communiquer par des images en utilisant un langage non verbal.

Cette technique que nous avons déjà évoquée, peut se décliner de plusieurs façons avec, par exemple, le « théâtre par l'image » où le sens est véhiculé uniquement par le langage corporel.

Le « théâtre journal » propose une lecture différente des informations en les théâtralisant de façon inattendue.

Le « théâtre invisible » est une mise en scène d'un moment de la vie quotidienne. Les personnes présentes participent à l'événement, et réagissent spontanément à la discussion qu'il provoque comme si c'était un événement réel.

La technique la plus connue est sans doute le « théâtre forum ». Il s'agit d'une représentation publique. Un protagoniste est opprimé par une personne et ne parvient pas à réaliser ses désirs. Dans un premier temps, le public est spectateur, dans un deuxième temps, le joker (animateur) invite les spectateurs à monter sur scène, à se substituer au protagoniste pour tenter de changer l'issue et de découvrir, par l'improvisation, les alternatives possibles. La relation avec le public confère une dimension humaine et psychologique.

Il nous semble que ce genre d'activité pourrait être bénéfique à chacun des publics : illettrés, analphabètes ou FLE dans la mesure où ils possèdent déjà des connaissances à l'oral. Ceci, à condition de convaincre les apprenants du bien-fondé de cette action en réponse à une demande qui peut paraître éloignée. L'oral n'est pas isolé du contexte et du geste.

Le non verbal se partage entre l'expression para linguistique, l'expression graphique et l'expression corporelle. Certains didacticiens proposent quelques pistes de travail. Ainsi, par exemple, J. Vingler et J. Montredon²³⁸ suggèrent que l'aptitude à parler les langues ne peut se concrétiser que si le corps tout entier s'engage dans l'acte de parole. Leur cours d'expression, destiné à des étudiants étrangers de différentes nationalités veut développer une compétence argumentative et polémique en français tant au plan verbal que non verbal. Les activités sont basées sur la mise en scène de sketches.

Dans le cadre de l'interaction, d'autres activités sont suggérées par des supports de communication comme le *Tangramme Chinois*, le *Photo Langage* ou les jeux de communication. On peut, par exemple, faire dessiner à un groupe des images décrites par un autre groupe. Cette approche ludique est possible dans l'enseignement du français aussi bien avec les publics adultes, illettrés, analphabètes ou FLE. Ces activités permettent de structurer les énoncés, d'utiliser des stratégies cognitives, la parole spontanée et, grâce à leur aspect sympathique, de motiver les apprenants dans les échanges.

²³⁷ BEAL Y., "La culture en banlieue", in *Migrants Formation*, n° 111, décembre 1997, Paris, CNDP, pp 40;

²³⁸ VINGLER J., MONTREDON J., "Le geste retenu" in *Verbal/non Verbal, frères jumeaux de la parole ?* 1995

Les méthodes destinées au public illettré traitent parfois de l'expression et de la compréhension orale, comme c'est le cas de la méthode Lettris. Toutefois, cette méthode utilise l'oral essentiellement pour traiter les structures syntaxiques de la phrase.

Les recherches qui portent sur une approche possible avec le public illettré se fondent de plus en plus sur l'approche cognitive. On ne parle pas alors de communication orale mais de « parole ». Ceci confère, selon nous, une dimension affective et psychologique à l'expression.

Nous le voyons, chaque spécificité de l'enseignement/apprentissage du français aux publics qui visent l'insertion, nécessite un regard distancié sur les pratiques. Il nous semble donc qu'une formation adaptée des enseignants est la meilleure solution à la problématique que nous avons posée dans cette thèse.

2. La grammaire en formation de base

Une grammaire explicite et le métalangage qu'elle implique n'aurait qu'un sens limité en alphabétisation puisque les apprenants n'ont jamais été confrontés au modèle scolaire. Le métalangage impose, en effet, une abstraction qu'il n'est pas possible de mettre en place alors même que les notions de base sont inconnues. Cela ne signifie pas pour autant que l'on doive exclure la grammaire de l'enseignement/apprentissage du français pour les publics non scolarisés.

D'après J. Courtillon (Archipel 1989), l'apprenant doit pouvoir choisir la forme qui convient pour véhiculer sa pensée sans avoir à faire appel à un modèle ou une description grammaticale.

Les apports de la réflexion universitaire en DLC, notamment l'interlangue, ses descriptions, ainsi que les dimensions psycholinguistiques sont une piste possible dans la prise en compte de ces publics.

Dans cette perspective, les descriptions grammaticales et les grammaires d'apprentissage, l'analyse contrastive ainsi que l'analyse d'erreurs, l'interlangue et ses descriptions sont des aspects incontournables à aborder pour la formation de formateurs.

La formation de base a besoin d'une réflexion sur ce qui est une grammaire intériorisée, sur la compétence provisoire de l'apprenant, sur le rôle de l'erreur comme indice du processus d'apprentissage et sur les stratégies sous-jacentes de l'apprenant. Telles sont les aspects indispensables à une formation en langue non maternelle.

Malheureusement, en formation de base, le champ d'investigation est plutôt restreint. La grammaire est généralement présentée de façon implicite et inductive. C'est à partir d'exercices de manipulation que l'on aborde le fonctionnement grammatical.

Les formateurs engagés dans la lutte contre l'illettrisme utilisent des méthodes comme Créaphrases. Il s'agit d'une méthode d'orthophonie parfois utilisée également à l'école primaire. Cet outil se présente sous la forme d'un jeu de cartes. Les sujets, verbes, compléments, sans être désignés, sont groupés par couleurs.

L'apprenant est chargé de faire des phrases qui lui semblent acceptables en utilisant une carte de chaque couleur. Implicitement, il se rend compte de la nécessité d'utiliser les différentes couleurs pour former des phrases ayant un sens. Ce travail permet d'amorcer d'autres activités sur la construction de phrases.

Nombreux sont les outils destinés aux publics illettrés et non alphabétisés qui utilisent encore des procédés proches des méthodes audio-visuelles et audio-orales. C'est le cas par exemple du CD ROM ASSIMO. Cet outil est pourtant très récent. Les consignes consistent à placer les mots sur l'image, à retrouver l'action correspondant à la vidéo, à placer des mots pour former une phrase ou encore à créer un texte qui peut être imprimé. La pratique doit permettre à l'apprenant d'acquérir les structures correctes.

La plupart des outils informatiques destinés aux publics de "bas niveau" s'appuient sur une demande relativement traditionnelle bien qu'inductive. C'est le cas du logiciel L.C.P.E²³⁹ qui présente un travail sur différentes structures syntaxiques.

Le didacticiel est composé de six modules d'activités de lecture/écriture. Les activités proposées sont souvent de trouver des mots manquants dans une phrase ou d'écrire. Le formateur garde son rôle de détenteur du savoir, puisqu'il est chargé de faire travailler les structures particulières de la manière qui lui semble la plus appropriée.

Dans le secteur de l'édition destiné à la formation de base, la grammaire n'apparaît dans les manuels que de façon furtive dans les premières expositions à la langue. Dans le manuel de Bernard Gillardin, chaque point de grammaire est abordé par l'emploi des formes et les explications formelles²⁴⁰.

²³⁹ Lecture Compréhension Production d'Ecrits. Villeneuve d'Ascq 1990 (CUEEP USTL)

²⁴⁰ Les points de grammaire étudiés dans le tome deux apparaissent dans l'ordre suivant : " la négation, le verbe impératif, le futur proche, **on** : pronom indéfini de la 3e personne du singulier, le passé composé, le futur simple, la comparaison, le conditionnel, les pronoms personnels sujet du verbe, l'imparfait, les adjectifs qualificatifs, les participes passés employés comme adjectif, les phrases qui emploient **que**, **pour** plus infinitif. Les adjectifs

Le recours aux outils FLE pour débutants est fréquent en formation de base. Ils peuvent servir aux apprenants adultes des trois secteurs qui ont l'occasion de chercher eux-mêmes des réponses sur les points qui les préoccupent.

L'utilisation limitée du métalangage n'est pas nécessairement exclue puisqu'elle permet quelquefois de pouvoir mieux structurer sa pensée quant à des formes particulières d'emploi de la langue. Toutefois, nous l'avons évoqué, il n'est pas possible d'imposer une terminologie trop rébarbative à des publics qui présentent des difficultés devant la langue. Ceci les bloquerait dans leur progression.

3. Une compétence spécifique à la formation de base : raisonnement logique et mathématique

« Une pomme n'est pas une poire, Pierre n'est pas Paul. Mais un égal un et tous les hommes sont égaux²⁴¹ »

Les contenus abordés en formation de base servent la vie quotidienne des individus. Les mathématiques en font partie. Le fait de savoir que $(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$ ne sera d'aucune utilité. En revanche, nous faisons des mathématiques régulièrement sans nous en apercevoir. Au cours d'un seul repas, nous faisons des regroupements, nous classons, nous additionnons, soustrayons, multiplions ou divisons. Le lexique mathématique est lui aussi, utile à notre vie de chaque jour. (*Je prépare le repas, j'ajoute, je partage, j'enlève*).

Il faut considérer, par ailleurs, que si les mathématiques à l'école servent surtout à permettre aux élèves de travailler l'abstraction, aborder les mathématiques avec des adultes n'a de sens qu'au regard d'un problème concret. Les adultes en formation ont déjà tous des représentations sur ce que sont les nombres et leurs fonctions. Certains auront à travailler la correspondance entre l'écriture du chiffre et la quantité qu'il représente. Ils devront apprendre à maîtriser correctement la chaîne numérique. D'autres posséderont déjà ces compétences dans leur culture. Toutefois, les compétences acquises dans une culture ne sont pas toujours transférables dans une autre.

L'*ethnomathématique*, telle qu'elle est expliquée par Marie Alix Girodet²⁴² permet d'établir une sorte de grammaire comparative en mathématique. C'est notamment le cas dans le domaine de la numération écrite et parlée.

Dans un article de *Migrants-formation*, Marie-Alix Girodet fournit un exemple très explicite de choc « *ethnomathématique* »²⁴³ :

Des coopératives, auxquelles une majorité de paysans appartiennent, achètent 60% de la récolte d'arachides. Dans l'ancien système, l'acheteur utilisait le volume d'un boisseau comme unité de mesure. Il mettait une arachide de côté pour chaque boisseau. Le fermier recevait autant de shillings que d'arachides mises ainsi de côté.

Actuellement, la marchandise apportée par les fermiers aux postes d'achats est pesée dans des sacs et payée par unité de poids. Marie-Alix Girodet remarque qu'alors, peu de fermiers comprennent ce système. La conversion du prix par boisseau en prix par unité de poids les oblige à multiplier le poids par le prix pour arriver à la somme qui doit être payée. Pour ces fermiers, cette vente est devenue une transaction dont ils sont exclus. Il est possible d'estimer que les mathématiques ont un langage.

« L'ensemble des phrases d'un système formalisé de mathématiques peut être considéré comme une langue²⁴⁴ ».

Par conséquent, ce langage n'est pas parlé de la même manière par tous. Il est organisé avec des codes qui doivent être appris.

Catherine Bastyns rapporte l'exemple d'une jeune élève à qui l'on demande si deux droites parallèles ont des points communs. Elle répond que oui.

« Bien sûr qu'elles en ont, puisqu'elles sont toutes deux droites et toutes deux illimitées. Belle confiance dans ses savoirs antérieurs, qui lui valut un zéro. Reste la question : après combien de coups assénés à son bon sens, un enfant se transforme en « automate »-voire en « comatheux » ?²⁴⁵ ».

possessifs, les verbes avec **se** devant l'infinitif : les verbes pronominaux, le style direct et indirect, les adverbes en **ment**. Les pronoms personnels qui remplacent un COD (**le, la l', les**), les pronoms personnels qui remplacent COI (**lui, leur**), les pronoms possessifs remplaçant le nom en y ajoutant une idée de possession (**le mien**), le participe présent avec **en (ant)**, le superlatif, l'infinitif après un verbe conjugué (**il** est complément d'objet du verbe principal), les pronoms personnels **en** et **y**. Les circonstances de l'action ; **pour** + **infinitif** indique le but de l'action, **quand** + **verbe conjugué** indique le temps de l'action, **parce que** + **verbe conjugué** indique la cause, le motif de l'action, **si** + **verbe conjugué** indique la condition de l'action".

²⁴¹ STERCQ C., "Un=un ou De l'égalité". In *Le journal de l'alpha*, février-mars, 2004, n°139, pp 1.

²⁴² GIRODET M-A., *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*, Paris, Didier, 1996. Essais CREDIF 161p. Elle tire ce exemple du bulletin n°12 (Mai 1981) du *Reading Rural Development Communications*

²⁴³ GIRODET M-A., "Pour une ethnomathématique" in *Migrants-formation*, n°100, mars 1995

²⁴⁴ CHOMSKY N., *Structures syntaxiques*, point Seuil, Paris, 1969.

²⁴⁵ *Le journal de l'alpha*, op.cit. p 18

La démonstration d'un raisonnement logique n'est pas codifiée universellement. Ainsi, Marie-Alix Girodet²⁴⁶ explique que pour écrire 197 en chiffre, on peut partir sur la base dix : une centaine, neuf dizaines, 7 unités. Le nombre écrit avec les chiffres permet de visualiser rapidement la place des centaines, celle des dizaines et celle des unités. Toutefois, pour dire ce mot, nous faisons appel à un certain nombre d'opérations (addition et multiplication) sous-entendues :

« Un migrant débutant dans la langue française écrirait volontiers, ce nombre 10042017 et l'on veut que l'écrit soit 197 ! En effet, les règles de la numération parlée sont différentes ²⁴⁷ ».

En réalité, les règles de grammaire de notre numération parlée sont les suivantes. Il existe des mots pour les nombres. Pour lire un nombre, on commence par la plus grande puissance de base (par la gauche). Tout nombre dit après une puissance de la base l'additionne. Dix sept veut dire $10+7$ donc 17 (c'est la règle additive). Tout nombre dit avant une puissance de la base la multiplie deux cent veut dire 2×100 . On peut ainsi distinguer mille quatre de quatre mille. Malheureusement, il existe nombre d'irrégularités. Douze devrait s'écrire dix-deux, soixante-dix devrait se dire sept-dix. L'auteur fait remarquer qu'il existe dix signes de l'alphabet de la numération écrite (0 1 2 3 4 5 6 7 8 9) tandis que l'alphabet de la numération orale est composé de vingt-cinq signes.

« Les difficultés de type ethnomathématique correspondant à l'apprentissage par un migrant de notre numération écrite et parlée dépendront non seulement de la compréhension de notre système de numération parlée et écrite mais aussi de l'écart plus ou moins important avec la numération parlée et écrite dans sa langue d'origine. Les règles de construction peuvent être dissemblables mais même carrément opposées²⁴⁸ ».

Madame Girodet démontre par exemple que pour écrire 4725, nous écrirons : $4 \times 1000 + 7 \times 100 + 20 + 5$

Dans la numération *bambara 1 (Mali)* 4725 se dira : *wa naani ni keme wolonwula ni muga ni duuru*. Soit : 1000 4 et 100 7 et 20 et 5. *Ni* est un coordinateur, les opérations de multiplication qui interviennent dans la décomposition d'un nombre sont sous-entendues. Le coordinateur *ni* traduit une opération d'addition et un changement de puissance. *Keme saba* veut dire 100×3 donc 300 alors que *Keme ni saba* veut dire $100 + 3$ donc 103. La numération *bambara 2 (Mali)* utilisée par les paysans est différente de la première. *Keme saba* veut dire $80 \times 3 = 240$. C'est un système de numération à base 80 utilisant les base 10 et 20 comme bases auxiliaires. 4725 se dira : *wa duuru ni kème konoton ni duuru* : 800 5 et 80 9 et 5.

Comment, dans ce cas, conclut M. A. Girodet, parvenir à faire écrire 4725 quand le nom dans la langue maternelle de ce nombre correspond à « huit cent-cinq et quatre vingt-neuf et cinq ». Pierre Sartiaux²⁴⁹ donne un autre exemple de différence culturelle en mathématiques. Ainsi, en arabe, le vocable qui correspond au « ou » en français est utilisé dans le langage courant pour dire ce qui correspond à la conjonction de coordination : « et ». Les interprétations de classement peuvent être tronquées.

Il convient de prendre conscience de l'existence de ces différences culturelles avant d'imposer des règles qui peuvent nous sembler simples parce qu'elles sont familières.

La logique occidentale est basée sur l'opposition *vrai/faux*, le principe de *non-contradiction* (ce qui est vrai n'est pas faux) et sur le principe du *tiers exclus* (c'est vrai ou faux, il ne peut pas y avoir d'autre possibilité).

Certaines personnes reçues en formation de base ont un mode de pensée qui s'accommode mal de cette « logique ». Dans un souci d'insertion, il est nécessaire que les formateurs permettent aux apprenant de s'entraîner à la manipulation des structures de base dont les structures de sériations et de classification. Voici un exemple de structure de sériation : *Si tous les sièges sont des meubles, tous les meubles ne sont pas pour autant des sièges*.

La société est basée sur un langage codé, nous devons pouvoir aider les apprenants à décoder notre système. Le formateur qui enseigne les mathématiques à des adultes en formation de base doit prendre en compte les marques culturelles des notions qu'il enseigne et la connaissance qu'en ont les formés. Il doit distinguer ce qui est de l'ordre du culturel et ce qui est de l'ordre de l'universel.

Quelles approches pour la formation de base ?

Une approche des mathématiques par le plaisir et la création est envisageable. Le regard que nous portons sur notre environnement peut se faire, selon Omer Arrijs²⁵⁰, à travers le langage mathématique. Il est possible de faire travailler les apprenants sur la manière dont l'espace est organisé : les rues, les places, la campagne, la ville. Pour dépasser le simple apprentissage de l'heure, l'auteur propose d'aller vers tout ce qui date et rythme nos journées. Alors que l'adolescent parvient à se détacher du concret, peu d'adultes raisonnent sur un mode formel. Nous avons tous tendance à revenir au concret pour nous aider à raisonner. Nous utilisons des schémas ou nous faisons des manipulations.

²⁴⁶ op. cit. pp58-60

²⁴⁷ Op cit. p 60

²⁴⁸ op.cit p 61

²⁴⁹ SARTIAUX P., "Les pré requis mathématiques pour les enfants de moins de 6 ans et pour les adultes en alphabétisation" in *Le journal de l'alpha*, n° 138, décembre-janvier 2003, pp10-14.

²⁵⁰ Op. cit. p 6

Il est par conséquent recommandé d'amener des apprenants adultes à pratiquer des déductions à partir de situations ancrées dans le réel. Elles doivent être transférables et généralisables. Dans ce cadre, le formateur doit toujours amener l'apprenant à des démarches déductives. De plus, il est important de multiplier les situations où l'apprenant doit effectuer un parcours jalonné de plusieurs possibilités. On lui permet ainsi d'activer sa « mobilité de pensée ».

Danielle De Keyzer²⁵¹ suggère de reprendre la méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE) pour l'appliquer à l'apprentissage du calcul.

« Apprendre à lire et à écrire en MNLE exige de l'apprenant une attitude de détective face à la langue écrite. Il observe, compare, prend ses repères, échange ses remarques, argumente et enfin déduit une connaissance. Jour après jour, ces connaissances successives le conduisent à la découverte du fonctionnement de la langue écrite. Cela suppose à la fois des activités de découverte et des activités d'entraînement²⁵² ».

L'auteure propose de replacer les situations de recherche dans le cadre de la vie de l'apprenant, c'est-à-dire dans des « situations-problèmes » à résoudre. Par exemple, il devra organiser son temps avec un calendrier ou une montre. Il est possible également de lui faire chercher un itinéraire ou encore de faire ses comptes. Les savoirs et savoir-faire fondamentaux comme le calcul mental et la numération sont réinvestis dans la résolution de problèmes liés à la vie de tous les jours.

Les vecteurs qui peuvent servir à aborder les compétences mathématiques sont nombreux. Les jeux tels que : poker, domino, nain jaune, banquière, ont un pouvoir de séduction qui donne envie d'apprendre. Des exercices de classement, d'observation, d'énumération, de reproduction graphique, de comparaisons peuvent également être proposés.

L'erreur, en mathématique comme en langue, est constitutive de l'apprentissage. Stella Baruk²⁵³ note que bien des « erreurs » peuvent être interprétées comme des questions posées sur la raison d'être et les modalités de fonctionnement d'un nouveau système.

« L'erreur est l'instrument même de l'édification de ce savoir [les mathématiques], parce qu'il est construit sur la dialectique du vrai et du faux, et qu'on ne peut savoir de façon interne ce qu'est le vrai si on ne sait pas de quoi est fait le faux qui en cerne les contours²⁵⁴ ».

La démarche proposée par Stella Baruk articule la langue parlée en permanence avec l'écriture chiffrée. Les deux ont des logiques différentes. A chaque étape, on construit le sens (signification, quantitatif, qualitatif) du nombre nouvellement acquis. Il est indispensable de travailler sur les différentes représentations du nombre, ses écritures, en lettre et en chiffre, ses représentations visuelles (comme sur un domino). On craint trop souvent de progresser vers l'abstraction. Or, nous dit Stella Baruk, les mots sont faits pour « *mettre en mémoire une quantité en l'absence de cette quantité* ». On peut écrire n'importe quel nombre même s'il représente une quantité quasi inimaginable.

Stella Baruk estime qu'il ne faut pas commencer à enseigner le nombre par 1 ou 2. Introduire le zéro lui semble être le comble du non-sens :

« 1 » serait pour ainsi dire le contraire du « nombreux » puisqu'il représente précisément le singulier. 2 en ce qu'il figure la paire ou le couple, n'est pas loin d'être dans le même cas, comme en atteste d'ailleurs, le fait que de très nombreuses langues distinguent le singulier, le duel et le pluriel. Le zéro, (...) cette notion explosive²⁵⁵ ».

Elle commence donc par là où le nombreux est sensible, par le cinq qu'il faut obtenir en cardinal : Montrer les 5 doigts de la main ouverte. « *C'est bien par-là que l'Humanité a commencé à compter* » Les mots successivement appris seront associés à différentes représentations.

- l'énonciation du mot « cinq »
- la monstration (le geste)
- la figuration dessinée de cette monstration par cinq petits traits en éventail,
- l'écriture chiffrée du 5 (et si possible à ce stade, son écriture en toutes lettres)

Les cinq doigts de la main permettent de monter jusqu'à 9 en ajoutant progressivement les doigts de l'autre main, et de descendre jusqu'à 1 (cf. annexe 15 A : *Un atelier math revu à la sauce « Baruk »*).

Une approche des mathématiques avec les apprenants de la formation de base pourrait débiter par un questionnement sur les lieux où l'on peut trouver des nombres et des chiffres et sur leurs fonctions.

Il est possible, ensuite, d'explorer les bases de la numération : reconnaître les chiffres, les nommer ou les écrire, les classer du plus petit au plus grand, comprendre ce qu'ils représentent en termes de quantité (objet, argent), travailler les unités, les dizaines, centaines et milliers. Les opérations doivent toujours être motivées, c'est-à-dire, avoir une résonance dans le quotidien.

Monsieur Charron est Maître de Conférence à l'Université de Rennes II ²⁵⁶. Il travaille sur la prise en charge des difficultés en mathématiques. D'après lui, dans la vie quotidienne, la plupart des problèmes mathématiques sont faits en une

²⁵¹ DE KEYZER D., "Méthode naturelle et calcul" in le Journal de l'alpha, op. Cit. pp 10-11

²⁵² *ibidem*, pp 10.

²⁵³ BARUK S., L'âge du capitaine. De quelques jugements erronés portés sur l'erreur, Paris, Point sciences, n° 83, 1992, pp 55-87

²⁵⁴ op. Cit.

²⁵⁵ BASTYNS, Le journal de l'alpha op.cit.

combinaison de problèmes élémentaires. Face à un problème donné, il peut y avoir plusieurs moyens d'accès à un résultat. Pour construire un exercice sur les structures additives, par exemple, il est possible de trouver un problème avec 2 nombres ; l'apprenant doit trouver le 3^e soit par une addition, soit par une soustraction.

Voici quelques exemples :

Dans une classe, il y a 26 élèves, 15 sont là. Il en manque combien ? J'ai 15 €, j'en dépense 8 combien en reste-t-il ? J'achète un livre à 5 € et un autre à 3 € quel est le montant de la dépense ? J'ai 20 billes, j'en gagne 10, combien en ai-je à la fin ?

A partir de ces exemples, on peut distinguer différentes structures prototypes mathématiques.

Voici par exemple le schéma qui permet de représenter une addition simple de *réunion-partie pour un tout*. Il faut chercher le total du prix.

Selon la manière dont on pose l'opération, il y a une hiérarchie de difficultés.

Par exemples : *J'ai 7 billes, j'en perds 3 combien m'en reste-t-il ? J'ai des billes, j'en gagne 3 à la fin j'en 7, combien en avais-je au début ? On cherche l'état initial. Il existe aussi un indice linguistique perturbateur : lorsqu'on affirme, « j'en gagne 3 », l'apprenant peut s'attendre à une addition. Or, on attend de lui qu'il réalise une soustraction. Voici une autre structure : Il en a 5 l'autre 6 quelle est la différence ?*

C'est une comparaison de référent à référent. On compare, quantifie la différence avec un nombre relatif. *Pierre et Marie sont frère et sœur. Marie a deux ans de plus que Pierre* : on peut construire une classe de couples à l'infini (0-2, 2-4, 4-6...).

Il existe d'autres structures additives, ainsi, si on énonce : « *dans un bus, 3 personnes descendent et 4 montent, y en a-t-il plus ou moins à la fin ?* » On tient compte d'une transformation initiale et finale.

« *Pierre et Paul jouent dans la même équipe. L'un gagne 3 billes, l'autre en perd 9. Est-ce qu'ils ont plus gagné ou plus perdu ? Combien ?* »

Certains apprenants disent ne pas pouvoir répondre, car ils ne savent pas combien il y avait de billes au départ. On introduit le fait qu'il y a une « *conception erronée à gérer* ».

De la même manière, en français, on est habitué à la structure : *Sujet, verbe, complément*. Si on dit : « *la souris est attrapée par le chat* », on a davantage de risques d'erreurs de compréhension.

On le voit, pour construire un exercice, un formateur doit être attentif aux éventuelles difficultés qu'entraîne sa formulation. Il existe plusieurs niveaux de difficultés à l'intérieur d'un même champ conceptuel.

Ce type de difficultés a été pris en compte par les auteurs des tests mathématiques de l'enquête : *Information et Vie Quotidienne* (IVQ)²⁵⁷. Cette enquête porte sur la maîtrise du système de numération et la résolution de problèmes. Elle est présentée aux jeunes lors de la Journée d'Appel Préparation à la Défense (JAPD).

On présente à l'oral 17 petits problèmes organisés du plus facile au plus complexe. La première séquence comporte cinq items. S'il y a trois erreurs, on s'arrête. Si la personne a plus de 1 point, elle passe directement à la partie haute. Ces étapes permettent une économie de temps. La moyenne de tous les participants est calculée pour estimer l'écart de l'individu. Les items portent sur la lecture de nombres, la structure additive, la structure multiplicative, la proportionnalité, le pourcentage et les conversions.

Chapitre VII. La culture, élément transversal Complémentaire et essentiel

Le terme « culture » a longtemps été employé pour désigner le développement intellectuel d'une élite. Aujourd'hui, il incarne à la fois l'expression de la vie sociale et l'ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, etc.) propres à une communauté, à une société humaine, ou à une civilisation. Dans le même temps, la mondialisation des échanges privilégie une culture de masse qui échappe au cloisonnement culturel.

La culture est un processus permanent de construction, déconstruction et reconstruction identitaire. Amin Maalouf l'a fort bien démontré dans son ouvrage : *Les identités meurtrières*²⁵⁸. L'identité de chaque personne est constituée d'une foule d'éléments comme l'appartenance à une tradition religieuse, à une nationalité, parfois à deux, à un groupe ethnique ou linguistique, une famille, une profession etc...

La culture de chacun est faite de tous ces croisements dans un ensemble dynamique.

Lorsque l'on veut enseigner une compétence langagière à des publics culturellement hétérogènes, on ne peut évidemment pas l'isoler de la culture cible et des rapports que celle-ci entretient avec la culture de l'apprenant.

Les avancées de la DLC sur la question des repères peuvent incontestablement aider la formation à visée insertion. Les démarches interculturelles et transculturelles doivent s'appliquer, nous le verrons, à la formation de publics spécifiques.

²⁵⁶ CHARRON C., Rencontre au CRI le 6 mai 2004 à Marseille

²⁵⁷ ZAPPI S., « Selon une enquête de l'Insee, 12 % des adultes sont confrontés à des difficultés de lecture » in *Le monde* 25-26 avril 2004 pp 4.

²⁵⁸ MAALOUF A., *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, pp 19.

1. La culture à travers les supports de la formation

Le marché de l'édition semble avoir une démarche essentiellement adaptative et les thèmes diffèrent selon le public auquel il s'adresse : public FLE, public "analphabète",... Les méthodes d'alphabétisation qui visent l'insertion professionnelle et/ou sociale ont leur spécificité. Les outils d'alphabétisation des années 70 visent essentiellement l'émancipation des travailleurs immigrés et leur conscientisation. Les méthodes s'efforcent de donner les moyens aux immigrés de faire valoir leurs droits. C'est le cas du droit de grève présenté dans les matériaux pédagogiques édités par François Maspero (cf. annexe 11). Ces méthodes, tout en ayant leur raison d'être, présentent malheureusement les immigrés de façon encore trop stéréotypée.

Aujourd'hui, les représentations des étrangers n'ont guère changé bien que la problématique de l'insertion soit abordée plus franchement. Toutefois, en se voulant plus fonctionnelles, ces méthodes véhiculent des préjugés. C'est le cas de la méthode : *Parlez-moi* du FAS éditée en 1996. Les personnages de cette méthode vivent en H.L.M. et fréquentent la P.M.I..

Les futurs enseignants doivent être préparés à prendre du recul vis-à-vis des contenus et proposer des supports complémentaires susceptibles de tenir compte de l'hétérogénéité des publics étrangers. Il nous semble préférable d'adapter les matériaux et les démarches pédagogiques. Le travail sur la culture comprend toujours une part de risque s'il veut être opérant.

L'essentiel est d'être prêt à l'assumer. La formation de formateurs doit en tenir compte si elle veut répondre aux besoins de professionnels du terrain. Les pistes ne manquent pas. C'est ce que nous allons aborder en présentant certains travaux de la DLC et quelques exemples concrets de pratiques en formation de base.

Au préalable, nous présentons certaines orientations données en formation insertion pour aborder les cultures et les valeurs qu'elles véhiculent.

L'édition d'ouvrages centrés sur le problème de l'interculturalité abonde. L'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC²⁵⁹) produit régulièrement un bulletin qui fourmille d'informations. Etudiants et chercheurs témoignent. Des revues comme *Dialogue* (issues du Groupe Français d'éducation nouvelle) publient nombre de numéros consacrés à la culture (exemple : n° 87 et 104/105). Nous n'allons pas ici en faire l'énumération. Notons simplement que cette question est d'actualité. Le secteur de la formation, celui de l'enseignement du F.L.M. et celui du FLE²⁶⁰ intègrent désormais la question de la culture dans leur réflexion parce qu'elle est porteuse d'enjeux importants. Chacun considère que l'enseignement de la langue-culture française implique une confrontation culturelle. Les personnes inscrites en cours de français vont nécessairement transformer certains aspects de leur identité lors de leur confrontation à d'autres cultures. C'est le cas pour les formateurs qui, au contact des apprenants, vont sans doute modifier, en partie, leurs références identificatoires. Se construire une nouvelle identité implique la nécessité d'intégrer de nouvelles normes et de nouvelles valeurs. Pendant trop longtemps, l'enseignement de la civilisation n'a été envisagé qu'à sens unique. Il nous appartient aujourd'hui de considérer que le travail sur la culture implique non seulement échange, partage mais aussi confrontation. L'approche interculturelle engage une réflexion sur les contenus abordés et bien au-delà, par un travail transculturel au sens où l'emploie Chantal Forestal. Une réflexion critique sur les normes et valeurs favorise en amont le passage d'une culture à une autre et une meilleure adaptation à la diversité des publics stagiaires en insertion.

La Revue *Savoirs et Formation* de l'AEFTI est particulièrement intéressante pour illustrer la situation du terrain. Grâce à cette revue, la formation de base est dotée d'un outil d'expression. Elle est le reflet d'une organisation complémentaire entre des militants et des professionnels. De fait la revue produit des articles de fond sur les problèmes d'actualité et des articles de réflexion pédagogique sur les pratiques des formateurs. Voici quelques exemples de thématiques abordées :

Les AEFTI acteurs de terrain dans la lutte contre l'exclusion (1999), Discrimination l'état d'alerte (juin 1999). Etre femme, être ouvrière, être chômeuse et vouloir se former (1985), Chantiers-école SONACOTRA à Villeurbanne ; formation d'ouvriers polyvalents du bâtiment (1986). Les réfugiés, de la survie à l'insertion (1987), Quo Vadis « Le Monde » ? (1989) les sans papiers, lois anti-immigrés : les miradors de l'hospitalité (1997) le droit à l'apprentissage (2004).

La revue consacre également un dossier à l'Islam²⁶¹. En effet, il a semblé utile aux auteurs de ce numéro de mieux connaître la religion à laquelle nombre de stagiaires immigrés adhèrent au moins culturellement. Jean Bellanger souligne dans son introduction que l'enseignant n'a pas seulement pour tâche de transmettre un « savoir ». Il est avant tout un éducateur au cœur d'un processus qui permet l'enrichissement mutuel. Il s'agit alors de donner une information aussi objective que possible.

²⁵⁹ aric@pse.unige.ch www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric/

²⁶⁰ En FLE de nombreux ouvrages sur ce thème ont été publiés avec des auteurs comme Robert Galisson, Martine Abdallah-Pretceille, Michel Byram, Claire Kramsch, Louis Porcher ou Geneviève Zarate

²⁶¹ "L'Islam, la religion des autres" Dossier, in *Savoirs et Formation*, n° 40-41 Double numéro 1995

« [...] ce n'est pas pour autant que l'islam est exempté de critiques : Comme dans toute religion ou institution humaine, il y a des défauts, des excès, des déviations, des repliements sur soi, des refus de dialogue. Les intégrismes qui existent chez les catholiques, les orthodoxes et les juifs existent également dans l'islam ».

Dès 1989²⁶², l'éditorial de Robert Pastuglia dans la revue Savoirs et formation met en avant le scénario compliqué de l'actualité du moment.

« Des jeunes filles, qui sous la pression des parents intégristes, veulent afficher à l'école, non seulement leurs croyances religieuses mais leur appartenance à un groupe politico-religieux. Des enseignants, qui entendent maintenir, à l'école, le principe de laïcité. Un ministre de l'enseignement, soutenu par son gouvernement, qui, au nom de la tolérance, cède sur cette laïcité, comme l'un de ses prédécesseurs avait cédé à la droite, en 1984 sur l'école libre, (...) Une extrême droite qui vocifère et qui en profite pour faire l'amalgame entre intégrisme et immigration. (...) Un extrémisme musulman qui s'appuie sur la situation difficile faite aux immigrés, sur le racisme qu'ils subissent. Il prône le repliement sur une religion, ou plutôt une conception religieuse, qui prétendrait régler tous les aspects de l'humanité ».

Notons que depuis 1989, la situation ne s'est pas améliorée, au contraire. L'auteur ne fait pas de concession pour cet extrémisme qui s'appuie sur un programme social des plus réactionnaires en ce qui concerne la femme. Robert Pastuglia nous met en garde :

« Il nous faut être tolérant et respectueux de la culture de l'autre (...) mais il faut être vigilant sur tout ce qui est provocation. Comme à l'école, il ne faut pas céder sur la laïcité, il ne faut pas, non plus, sous prétexte de « tolérance » remettre en cause nos pratiques pédagogiques et les valeurs auxquelles elles répondent ».

Dès 1989, l'auteur nous interpelle sur le fait que la formation des travailleurs immigrés passe par la « démarginalisation ». C'est-à-dire, l'aptitude aussi à s'emparer de la culture du pays d'accueil. Ce point est fondamental devant un glissement vers « l'individualisation » et le « respect de la différence » qui, envisagé de manière aveugle, peut conduire à mettre de côté les valeurs fondamentales des droits de l'Homme. Robert Pastuglia nous dit encore ceci :

« Laisser diviser nos stagiaires, c'est remettre en cause la dynamique du groupe, c'est aller à l'encontre d'une véritable insertion, c'est dresser des obstacles dans la voie de la socialisation. Nous sommes très attachés à l'aspect culturel, mais il est des principes qui ont une valeur universelle. La liberté d'un individu s'arrête où commence celle des autres, surtout quand cette « liberté » n'est qu'un prétexte pour éluder les vrais problèmes et empêcher le rassemblement de tous pour une vie meilleure ».

Il nous semble que ces propos devraient être revisités à la lumière de ce qui est actuellement en train de se passer dans le monde et en France, mais aussi de ce que propose la DLC. La formation de base se destine à favoriser l'insertion. Nous avons tous à nous interroger sur cette fonction d'insertion et sur la manière de la mettre en pratique. Les préconisations institutionnelles peuvent éclairer cette démarche de formation pour l'intégration.

Le Haut Conseil à l'Intégration²⁶³ a jugé que ce que l'Etat français pouvait et devait enseigner aux nouveaux arrivants, loin de toute volonté d'assimilation des comportements, de toute parole moralisante, était et devait être seulement la loi commune, autrement dit : la Constitution. L'Etat a donc le devoir de la faire connaître, dès leur arrivée, à ceux qui désirent travailler sur notre sol et, plus encore, à celles et ceux qui souhaitent devenir des citoyennes et des citoyens français.

Dans ce cadre, le HCI fournit un cahier des charges destiné à être remis aux associations et formateurs qui répondent aux appels d'offres du CAI. Il devra être respecté dans toutes les prestations relatives à la formation civique. Ce cahier des charges (cf. annexe 12) impose un contenu minimum :

- Les lois communes de la République (démocratique et laïque, sociale et décentralisée).
- Les droits de l'Homme et du citoyen et les droits sociaux.
- Les institutions de la République.
- La citoyenneté et l'accès à la nationalité.

Le HCI fournit, en annexe de son rapport de 2004 un livret intitulé : « Un modèle pour la formation civique à l'usage des animateurs. Contribution du HCI en collaboration avec les acteurs de terrain ». Ce livret est un outil pédagogique destiné aux formateurs délivrant la formation civique. Ils devront utiliser des supports visuels simplifiés pour les participants. *La partie historique sera à adapter en fonction des publics ciblés, en ajoutant des dates ou événements importants dans les relations entre la France et leur pays d'origine*²⁶⁴.

Cet outil peut être un support pour aborder les valeurs démocratiques de la France. D'autres supports existent. En FLE, par exemple, des manuels tels que : La Civilisation progressive du Français, niveau débutant et niveau intermédiaire et La Civilisation progressive de la Francophonie niveau intermédiaire, édités chez Cle International entre 2002 et 2003 offrent des textes intéressants sur les us et coutumes de certains pays francophones (polygamie, les femmes indépendantes), ou sur les symboles républicains et les partis politiques français (cf annexe 13). Certes, le choix des supports est important, mais la démarche qui accompagne le travail transculturel l'est plus encore.

2. Quelques approches possibles en DLC pour aborder la culture

Dans le cadre de la didactique des langues, il existe deux principales façons d'appréhender la culture : l'*interculturalité* et la *transculturalité*.

La démarche interculturelle est la plus fréquemment utilisée dans les organismes de formation. Elle est d'ailleurs imposée par certaines structures institutionnelles telles que le FASILD ou le Conseil de l'Europe. Elle s'appuie

²⁶² PASTUGLIA R., "Liberté, laïcité ou l'art et la manière de poser un vrai problème". Savoirs et Formation, n° 24, décembre 1989.

²⁶³ HCI Rapport 2004, pp 84-85.

²⁶⁴ op. cit., pp 96

essentiellement sur l'interaction entre les personnes de cultures différentes. Il s'agit, pour ces personnes, de prendre conscience de leur altérité réciproque. On cherche alors surtout à travailler sur les échanges plus que sur les contenus. La tolérance y est prônée de façon prioritaire. C'est une conception qui s'appuie essentiellement sur l'aspect psychologique et intersubjectif. Ces orientations s'officialisent d'ailleurs à travers le Référentiel de compétences proposé aux formateurs par le FASILD Ce document de 1999 préconise de former les acteurs de la formation à une *démarche interculturelle*. Dans ce document, la pédagogie interculturelle est définie comme apte à résoudre des problèmes vécus au quotidien par les apprenants d'origines diverses. Acquérir une démarche interculturelle suppose alors de négocier en vue de construire une plate-forme commune interculturelle.

De son côté, le Conseil de l'Europe propose également une démarche interculturelle qui intègre le contexte d'utilisation de la langue. Les domaines (constitués en sphères d'activités ou centres d'intérêt de la vie sociale), les situations, les conditions et contraintes (sociales ou de temps) et le contexte mental des utilisateurs comme de l'interlocuteur, tous ces paramètres sont pris en compte afin de mettre en place les compétences linguistiques et culturelles.

Dans une perspective européenne, il s'agit de promouvoir une attitude positive vis-à-vis de la diversité culturelle au sein de nos sociétés, de renforcer la conscience d'une identité européenne commune et le sentiment d'appartenance à un ensemble culturel commun²⁶⁵. Le rapport d'activité du Conseil de l'Europe dans le domaine des migrations Strasbourg précise :

« Il [l'apprenant] devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à s'ouvrir sur l'expérience de cultures nouvelles »²⁶⁶.

En didactique du FLE, Michael Byram²⁶⁷ recommande d'aborder l'acquisition de la culture dans sa dimension psycho-affective. Il préconise de prendre en compte le regard que l'apprenant porte sur lui-même et sur le monde. Il y ajoute la dimension affective car le "*processus d'émancipation culturelle*" inhérent à l'apprentissage des langues est avant tout une "*expérience émotionnelle*". Cette approche a le mérite de considérer la dimension affective de l'acculturation.

Il convient alors, dans une démarche didactique, de s'intéresser à la nature de cette interaction. Avec qui se fait-elle ? Quels sont les acteurs concernés ? Quelle est leur culture d'appartenance ? Que représente-t-elle pour chacun ? Quelle est la finalité de l'échange ? Pour défendre son point de vue, ou seulement pour interagir ? Quels sont les supports et les thèmes utilisés ? Concernant la culture elle-même, comment se déclinent ses valeurs, quelles sont celles qui sont les plus impliquantes ? Il nous semble que ces questions sont incontournables. Le contenu de l'interaction est fondamental.

Lorsque l'apprenant cherche à s'approprier la langue et la culture, c'est pour pouvoir agir dans la société où il est installé. Il convient, par conséquent, de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle.

Le sociologue Gilles VERBUNT²⁶⁸ démontre comment les écarts culturels peuvent entraver la communication sociale. Ceci est valable dans les rapports quotidiens mais également, dans l'apprentissage d'une langue.

La perception du temps, de l'espace, du corps, le rapport avec la vieillesse, la maladie, la mort, les questions de respect, d'autorité (de Dieu, du père, du formateur), d'honneur, de politesse, les tabous sont autant d'éléments qui influencent la relation d'enseignement/apprentissage.

Nous rencontrons en formation à visée insertion des stagiaires qui ne préviennent pas lorsqu'ils sont en retard, qui manquent les cours au moment du Ramadan ou pendant l'Aïd. Nous repérons des stagiaires qui portent le foulard lors de leurs stages en alternance. Nous croisons des employeurs qui, systématiquement, placent les jeunes en alternance à des postes particuliers en fonction de leur origine. Ainsi, le stand des produits exotiques, dans certaines grandes surfaces, est occupé par des jeunes dont la couleur évoque les îles. Ils viennent directement des quartiers voisins.

Les politiques municipales dans les banlieues ont leurs « jeunes » pour l'animation des clubs sportifs ou pour servir de vigiles. Les formateurs sont concernés par cette dimension politique de l'organisation du travail. Ils peuvent travailler avec les partenaires de l'entreprise, les travailleurs sociaux, les employés A.N.P.E. pour lutter contre les discriminations.

Toutefois, il convient également d'expliquer aux stagiaires ce qu'impliquent les codes d'une société qui représentent des valeurs à respecter pour mieux vivre ensemble.

De son côté, l'apprenant est responsable, il a des choix à faire. L'enseignant-formateur doit être préparé à affronter des situations complexes même lorsque ces dernières ne sont pas maîtrisées au niveau de l'Etat (exemple du foulard).

²⁶⁵ Rapport d'activités du Conseil de l'Europe dans le domaine des migrations, Strasbourg 1996, pp 38.

²⁶⁶ CECR op.cit. pp 40-44

²⁶⁷ BYRAM M., Culture et éducation en langue étrangère, Paris, Didier, 1992, 220 p.

²⁶⁸ VERBUNT G., Les obstacles culturels aux interventions sociales, Montrouge, CNDP Migrants, 1996, 128p.

Le responsable de la formation doit être à même de gérer les conflits sur des sujets impliquants. Il doit être capable également de gérer la confrontation des points de vue divergents sur les Droits de l'Homme, l'égalité des sexes, le droit du sol, ou l'expulsion.

Les stagiaires considèrent fréquemment qu'ils ont un statut identitaire méprisé par les autres membres de la société s'ils ne savent pas parler, lire ou écrire. Il paraît essentiel, avant de débiter une formation, de travailler sur les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture ou l'objet « écrit » et ce qu'il représente comme but à atteindre.

Dans cette optique, la démarche transculturelle nous semble être la plus pertinente puisqu'elle va plus loin dans la conscientisation. Il convient alors de faire des rapprochements de points de vue sur des contenus qui véhiculent certaines valeurs. La DLC a des réponses à apporter. Gisela Baumgratz-Gangl,²⁶⁹ avance le concept de *mobilité intellectuelle* impliquée par une démarche de conscientisation.

En didactique du FLE, Geneviève Zarate²⁷⁰ préconise un travail plus spécifique sur les représentations : les mots associés aux pays, aux habitants, aux traits physiques, au mode de vie, à l'organisation sociale. Elle invite à un travail sur une déconstruction des représentations. Elle suggère d'établir avec les apprenants ce qui est ou non en concordance avec les idées reçues les plus répandues sur un pays donné. Elle invite aussi à produire un métadiscours collectif sur des productions individuelles. Cet exercice peut être déclencheur d'une démarche réflexive. A la fin de la séquence, les élèves doivent être en mesure de repérer les procédés d'un discours stéréotypé.

La dimension interculturelle, chez G. Zarate²⁷¹, s'élargit. L'individu est aussi un acteur social (cf. Bourdieu) doté d'un capital culturel et social incorporé, préalable à l'altérité. D'après l'auteur, les objectifs de l'apprentissage ne sont donc plus de réduire l'écart entre les pratiques culturelles du natif et celles de l'apprenant. Au contraire, il s'agit d'aménager cet écart du fait de son irréductibilité et d'en faire un objectif spécifique de l'enseignement. (Zarate 1994).

Cette conception nous semble être recevable dans le cadre d'un enseignement du français à un public étranger, immigré, réfugié politique, voire français illettré. La situation particulière de ces apprenants est propre à rapprocher le travail sur les échanges de points de vue critiques et la citoyenneté.

En France, la participation à la vie de la cité (citoyenneté) exige une compétence écrite. Or, il faut savoir que pour une communauté telle que celle des manouches, l'acquisition de l'écriture va à l'encontre des fondements mêmes de cette culture qui est essentiellement orale. Ecrire, c'est s'inscrire dans le temps. L'histoire et la mémoire ne font pas partie des valeurs inhérentes à cette communauté. Il est important que les formateurs puissent être sensibilisés à certaines pratiques et valeurs différentes des leurs. Il doivent les connaître, sans pour autant les admettre systématiquement.

Une approche de la culture en formation de base

Dans le cadre d'une approche transculturelle, il est essentiel, aujourd'hui, d'apprendre à objectiver les contenus. Dans le cours d'alphabétisation, les formateurs ont souvent recours aux débats sur des thèmes de l'actualité (exclusion, chômage, attentats) et sur des thèmes qui concernent directement la vie quotidienne des stagiaires : santé, logement, droits et devoirs civiques). Ils fabriquent eux-mêmes les supports de travail avec des documents authentiques. La démarche qui permet d'aborder la compétence citoyenne a une dimension politique. Certains formateurs soutiennent les stagiaires pour qu'ils s'inscrivent, par exemple, dans des conseils communaux²⁷².

Cette démarche leur permet d'être acteurs de leur environnement et d'apprendre le fonctionnement démocratique. Un outil nous semble très intéressant pour mettre en place des démarches citoyennes dans le cadre d'une formation. Il s'agit du dossier de l'Atelier Permanent d'Evaluation COPA, un document intitulé : " Objectif citoyenneté " édité en 1997 par le centre régional de ressources pédagogiques du Nord-Pas-de-Calais (cf. annexe 14). Cet ouvrage est destiné aux acteurs sociaux qui souhaitent développer dans la formation, l'accès à la citoyenneté.

Les formes précises d'organisation de la formation n'y sont pas développées, mais trente-deux fiches théoriques sur différents aspects de la citoyenneté (et les compétences qu'elle requiert) sont conçues comme base de réflexion. Les objectifs de citoyenneté intègrent un certain nombre de compétences transversales utiles au citoyen, à savoir :

- la capacité à mener des réflexions,
- un point de vue élargi : celui de l'interlocuteur, du groupe, point de vue universel,
- l'activité,
- l'autonomie,
- la relation au collectif et à l'appartenance culturelle.

²⁶⁹ BAUMGRATZ-GANGL G., Compétence transculturelle et échanges éducatifs Paris, Hachette 1993, 174 p

²⁷⁰ ZARATE G., Représentations de l'étranger en didactique des langues Paris, Didier (collection CREDIF essais) 1993 (128 pages),

²⁷¹ ZARATE G. *Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité au niveau européen : une partition en cours d'élaboration* in Etudes de Linguistique Appliquée n° 94 avril/juin 94,

²⁷² ROSSINI N., " Une expérience citoyenne et expérimentation sociale : les conseils d'enfants et de jeunes " La citoyenneté : héritage ou invention ? VEI n°118 septembre 1999

Les objectifs spécifiques relatifs à certains aspects particuliers de la citoyenneté peuvent être les suivants : les relations à la loi (réflexion et argumentation), l'action collective, la participation à la démocratie, la pratique des institutions, la relation à la nation et le positionnement vis-à-vis des cadres de référence (racisme, sexisme, valeurs, normes, traditions).

Les fiches proposent aux formateurs des informations sur le concept énoncé (exemple : *Une morale républicaine ?*) et quelques pistes de travail concernant plus particulièrement les contenus à aborder et éventuellement la manière de les aborder.

« Les valeurs collectives :

*La morale républicaine (...) encourage l'individu à se tourner vers les autres et vers la collectivité et valorise particulièrement les dimensions suivantes : l'altruisme et la bienveillance (...), la tolérance et la laïcité (...), le patriotisme et l'attachement à l'unité nationale (...), l'équilibre entre les droits et les devoirs vis-à-vis de la collectivité (...) l'intérêt pour la chose publique*²⁷³».

En 1996, nous avons travaillé (en tant que formatrice) à organiser des discussions autour de ce que chacun connaissait de l'autre. Nos stagiaires étaient Algériens, Kurdes, Comoriens, Kosovars ou Libanais. Nous avons constaté que tous ont de bonnes connaissances géopolitiques même s'ils n'ont pas accès à une documentation écrite. Des discussions ont eu lieu également à propos des us et coutumes de chaque pays. La comparaison a permis de mettre en évidence nombre de préjugés.

Chaque apprenant a produit un exposé sur son pays. Il paraît important que l'enseignant sensibilise les apprenants au fonctionnement des représentations stéréotypées par un travail de comparaison entre cultures. Il convient également de réfléchir sur la diversité des normes sociales et des normes économiques. Il est possible de travailler sur les représentations de chacun à propos des thèmes suivants : la pauvreté, l'exclusion, la maladie, l'intégration, le chômage, la différence, l'indépendance, la justice ou la violence.

C'est ce que nous avons fait, notamment en utilisant comme document de travail « *Le cahier 2000 le dire pour agir* » du secours populaire français. Il s'agit d'un petit ouvrage d'une dizaine de pages presque blanches, que les personnes ont à remplir (à l'écrit ou par des photos, découpages ...). Chaque page commence par une phrase du type : *ce que j'aime, ou ce que je déteste, ce qui me fait peur...* Ce document a permis des échanges très riches entre les apprenants.

Les documents utilisés pour les apprenants de FLE, d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme peuvent être sélectionnés en fonction des compétences des stagiaires, mais également de l'intérêt sociologique qu'ils représentent. Il est nécessaire, autant que faire se peut, de les resituer dans leur contexte.

Il peut s'agir de documents authentiques tels que des dossiers thématiques qui apportent la possibilité d'approfondir les connaissances de manière critique et d'argumenter un point de vue.

En formation à visée insertion, le travail se fait le plus souvent sur des documents authentiques à partir d'enregistrements et d'informations télévisuelles ou de reportages radiophoniques. Ces supports peuvent servir de démarrage à des activités telles que rédaction, débats ou jeux de rôle. La consigne doit être en rapport avec les objectifs visés. Il peut s'agir de décrire, schématiser les valeurs exprimées dans le document, comparer les valeurs, expliquer l'opinion de la personne qui a produit le document, faire des hypothèses ou argumenter.

L'enseignant doit trouver des consignes permettant de structurer la réflexion de l'apprenant sur sa relation à l'étranger dans un schéma qui ne soit pas systématiquement la négation des valeurs de l'un ou de l'autre.

La provocation par le biais de thèmes polémiques peut déclencher des réactions très positives d'expression, de remise en cause, mais elle peut aussi entraîner parfois des réactions complexes²⁷⁴. Ainsi, des stagiaires FLE orientaux (médecins de niveau avancé), en groupe mixte sont devenus méconnaissables lorsqu'il s'est agi de débattre sur les rapports entre hommes et femmes. Les femmes ont pris le dessus assez rapidement. Certains hommes se sont rangés à leur avis, d'autres se sont murés ou sont revenus à leurs anciens préjugés.

L'enseignant, dans ce cas, doit évaluer préalablement l'impact possible du document support de travail qu'il propose. La motivation est un état propice à l'acquisition de connaissances. Elle joue toutefois sur les émotions. L'enseignant doit connaître ou, tout au moins, s'interroger sur les systèmes de valeurs en présence dans les différentes communautés lorsqu'il aborde un thème.

Lors d'une rencontre que nous avons organisée entre plusieurs organismes de formation sur la question de la culture en formation à visée insertion, deux formatrices²⁷⁵ ont pu expliciter le travail qu'elles ont mis en place auprès d'apprenants faux débutants.

La formation débute par une approche plus interculturelle que linguistique sur la base d'un questionnaire structuré qui permet d'établir pour chaque personne un portrait intitulé « *Mon portrait à 1001 visages* ». La personne exprime son

²⁷³ Atelier permanent de Recherche et d'Evaluation COPAS, fiche n° 4-7, pp 134-135

²⁷⁴ Cf. ETIENNE S., "Mémoire de DEA" 1994 *La didactique en mal de marginalité (s) ?*

²⁷⁵ BASSIL I., et LAUDET V., formatrices AEFTI FLE lors de la Rencontre Inter-AEFTI les 13 et 14 mars 2003 à Mâcon

identité à travers son nom, prénom, surnom, son lieu d'habitation, ses différents rôles familiaux, sociaux, professionnels (passés, présents ou rêvés), ses activités, ses couleurs préférées, ses plats préférés, ses intérêts (musique, art, loisirs), les événements importants qu'elle souhaite évoquer ou encore les groupes dont elle fait partie. Il va sans dire que chaque support présenté aux stagiaires est adapté en fonction de son niveau de compréhension de la langue.

Il est possible, par exemple, de leur faire formuler à l'oral ce qu'ils ont fait à la maison quand ils étaient petits et ce qu'ils font à l'instant présent. La dimension du rêve est très importante, ne serait-ce que pour lutter contre l'autocensure. En effet, le rêve permet d'être moins impliqué, mais aussi de construire des projets. Très souvent, la formatrice débute le travail par l'expression, le mime, la danse, le non verbal. Les jeux de rôles sont utilisés également en formation de base. Le personnage fictif est un excellent moyen pour favoriser la mise à distance. Afin de permettre d'analyser la situation de communication, les formatrices ont construit un document support intitulé « Analyse de la situation de communication entre les inter-actants ».

Ce document permet, à partir d'un extrait de film, d'étudier dans un premier temps, les marqueurs de communication non verbaux (marqueurs de distance : gestes de contact, distance entre les inter-actants, posture, orientation du corps, mimiques...) ; Ceci, après un premier visionnement de l'extrait sans le son. Puis les stagiaires travaillent sur les éléments para verbaux (prosodie, intensité articulatoire, débit, chevauchement des paroles...) après un deuxième visionnement avec le son. Enfin, ils étudient les éléments verbaux (termes d'adresse : tutoiement, vouvoiement, appellatifs, titres, niveau de langage utilisé).

L'observation de documents vidéo permet également d'analyser la « nature du territoire » (sphères personnelles, familiales ou professionnelles), la nature de la relation (attitude de respect ou de désinvolture), le tout de manière comparative entre les codes de la société française et ceux de la culture d'origine²⁷⁶. C'est également une manière de favoriser un regard distancié sur la culture française. La démarche consiste à apprendre à décrypter des signes, à développer une compréhension plus qu'une connaissance.

L'apprenant peut ainsi mettre à distance sa propre culture s'il est dans un climat suffisamment serein. Un dossier support permet également de repérer les espaces de contestations : intimes, familiaux, sociaux ou publics. Par exemple, le film de Stephen Frears : *Dirty Pretty Things* met en scène des clandestins londoniens. *Bowling for Columbine* de Michael Moor intente un procès à l'Amérique, *Intervention divine* d'Elia Suleiman fait dérouler une histoire d'amour au cœur du Check-point de Ramallah. Il est important de travailler sur les espaces de contestation avec les stagiaires de la formation de base et de prendre le risque d'une pédagogie du conflit. Le travail sur les films engage à décortiquer les éléments culturels.

Le regard des étrangers sur notre propre culture est intéressant. Par exemple, une formatrice a eu l'occasion de coordonner la réalisation d'un petit film par les stagiaires (une chinoise, une éthiopienne, une irakienne). Elles ont fait un micro-trottoir sur la manière dont on traite les personnes âgées en France. Le résultat permet aux spectateurs de comprendre comment les codes français peuvent être interprétés avec d'autres filtres culturels.

Le plus souvent, les codes diffèrent à tel point qu'ils peuvent entraver la compréhension et avoir de graves conséquences. Plusieurs exemples nous ont été rapportés. Ainsi, une personne vietnamienne ne semblait pas, selon les normes françaises, être intéressée par un contrat à durée indéterminée. En réalité, il n'en était rien, simplement son attitude réservée a été interprétée comme du désintérêt. En entretien de formation, un jeune Arménien était dans l'incapacité de parler de ses points forts. Il préférait parler de ses défauts, car dans sa culture il n'est pas poli de mettre en avant ses qualités.

Il a été considéré comme « débutant complet » alors que ce n'était pas le cas. En Éthiopie, si l'on ne parle pas de ses problèmes, on risque de ne pas être embauché. C'est pour l'avoir fait qu'une stagiaire a raté son entretien en France. Souvent, en Afrique, pour parler de soi, on préfère parler de ceux qui nous sont chers : amis, animaux, objet. En France, une telle attitude est évaluée comme une stratégie d'évitement.

Les stagiaires peuvent être francophones mais ne pas comprendre suffisamment la culture cible. Il est important de leur donner les moyens de se positionner par rapport à ces différences culturelles.

L'une des premières choses que l'on apprend en cours de français, c'est que l'on vouvoie les personnes que l'on ne connaît pas. Or, nombreux sont les stagiaires en alternance qui subissent le tutoiement de mépris ou de condescendance ; le rôle d'un formateur est aussi d'aborder cet aspect.

Les formateurs sont très souvent confrontés à « l'incompréhension interculturelle ». Il est important de multiplier les supports, de montrer également que les codes peuvent être différents d'une région à une autre. Ainsi, la notion de temps n'est pas la même à Marseille qu'à Paris. La manière de côtoyer les gens diffère également. Il n'est plus question de

²⁷⁶ Voir à ce sujet l'article : PLANCHENAU G., "Pour une classe interculturelle" in Cahiers de l'Association for French Language studies

transmettre uniquement des connaissances, mais bien de donner les moyens pour agir culturellement et linguistiquement. L'apprenant doit apprendre à agir dans une langue-culture en fonction de situations spécifiques, de conventions socioculturelles, de connaissances et de valeurs partagées dans la culture cible.

3. Culture et valeurs dans le cadre de la formation à visée insertion

L'enseignement du français auprès des adultes s'organise généralement dans un contexte pluriculturel. D'ailleurs, tout contenu linguistique est culturellement marqué. L'organisation structurelle de la langue elle-même induit des formes de pensées culturelles.

Les comportements langagiers, les habitudes sociales, les connaissances partagées, les représentations du monde sont autant d'éléments à envisager pour l'enseignement du français. C'est la raison pour laquelle il faut définir quelle culture enseigner/apprendre. Bien plus, il convient de tenir compte des cultures en présence et adopter au mieux une approche interculturelle. Il convient également de savoir comment dépasser certaines différences culturelles lorsqu'elles reposent sur des valeurs contestables et adopter une approche transculturelle qui vise la reconquête par l'Homme d'un peu plus d'Humanité. Pour cela, il ne faut pas s'enfermer dans les différences ethniques ou dans les rapports de force entre dominants et dominés. Ainsi, Chantal Forestal souligne²⁷⁷ que la DLC ne doit pas s'en tenir, par exemple, à la seule analyse des conflits entre dominants et dominés. Bien au contraire, elle doit viser la libre expression démocratique du pluralisme linguistique et culturel dans une perspective transculturelle. Elle met également en garde contre une approche interculturelle limitée aux seules relations interpersonnelles intersubjectives.

Pour l'auteure, par conséquent, une réelle éducation aux langues cultures ne peut éluder une réflexion philosophique et éthique sur les valeurs collectives. Cet aspect de la DLC nous interpelle particulièrement pour la formation à visée insertion, qui pose la question de manière très particulière. D'une manière générale, il semble bien que les valeurs culturelles et démocratiques défendues par la France soient de plus en plus négligées. Le secteur de la formation, et plus généralement de l'enseignement, ne doit pas laisser de côté les valeurs des droits de l'Homme. Ceci, justement, au moment où les crises d'identités individuelles et communautaires balaient ces valeurs.

Lors de sa sortie en octobre 2002, l'ouvrage de Daniel Lindenberg : « Le rappel à l'ordre, enquête sur les nouveaux réactionnaires²⁷⁸ » nous paraît aller dans ce sens. Par son rappel à l'ordre sur l'abandon de la démocratie, l'auteur déplore qu'une partie des intellectuels français tendent à brocarder le « droit-de-l'hommeisme ». Il démontre en quoi le pouvoir spirituel laïque à la française est menacé. Dans son chapitre intitulé : « pauvre démocratie », D. Lindenberg remarque avec inquiétude que les valeurs des droits de l'Homme sont mises à mal :

« Il en est aujourd'hui des idéaux démocratiques comme des droits de l'homme. Apparemment incontestés, ils suscitent de plus en plus l'ironie ou le scepticisme (...) Il y a une vraie difficulté à « définir » la démocratie, à une époque où tous s'en réclament ²⁷⁹ ».

Son livre constitue une invitation pressante à prendre ses responsabilités dans un espace public intellectuel qui ne se porte pas bien. Actuellement, les écarts sociaux augmentent et les replis communautaires touchent l'ensemble de la société. Dominique Schnapper²⁸⁰ fait remarquer qu'autrefois, à l'école publique, on ne tenait compte ni des spécificités régionales, ni des origines nationales, ni des croyances religieuses des élèves.

« On les traitait [les enfants] uniformément et également comme de futurs citoyens en leur donnant le même enseignement » (...) « En traitant de la même manière tous les enfants, sans tenir compte de leurs origines ou de leurs caractéristiques sociales, l'école républicaine en a fait des citoyens qui partageaient la même langue et les mêmes références historiques et culturelles ».

La nostalgie de l'école traditionnelle n'est peut-être pas de mise. Les propos de D. Schnapper permettent toutefois de s'interroger sur ce qu'apporte (ou enlève) « l'interculturel » dans les lieux de formation. Monsieur Schnapper précise qu'il y a quelques décennies, l'interculturel, comme la prise en compte, d'une manière ou d'une autre, des différences d'origines dans l'école de la République était inconcevable.

« Elle [cette attitude] aurait remis en cause les fonctions sociales, les justifications morales et politiques, les valeurs et les ambitions de l'école citoyenne²⁸¹ ».

Pour autant, on sait que l'école s'est adaptée aux conditions locales. Les particularismes historiques ou religieux n'ont pas toujours été systématiquement niés, contrairement à ce qu'on laisse trop souvent entendre à propos de soi-disant « Hussards de la République ». Ce qui est certain, c'est que la culture républicaine française sépare espace public et espace privé comme elle sépare ce qui relève de l'Etat et ce qui relève de l'institution religieuse. Les croyances religieuses

²⁷⁷ FORESTAL Ch., « didacticiens en FLE-FLS et travailleurs sociaux : des complémentarités nécessaires contre l'exclusion et la marginalisation » in *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 133 de janvier mars 2004

²⁷⁸ LINDBENBERG D., « Le rappel à l'ordre. Enquête sur les nouveaux réactionnaires » Paris, Seuil, octobre 2002, 94 p.

²⁷⁹ Op ; Cit. pp 67

²⁸⁰ SCHNAPPER D., « L'universel républicain revisité » in *L'universel Républicain à l'épreuve. Discrimination, ethnicisation ségrégation*, N° 121 juin 2000 Vei enjeux.

²⁸¹ SCHNAPPER D. op. cit. pp 12

relèvent de la sphère privée. L'Etat accepte la liberté de culte quand elle ne contrevient pas aux lois de la République. D'après D. Schnapper, il existe deux principaux risques à la « reconnaissance culturelle ».

Le premier risque est lié au fait qu'on peut justifier ainsi les inégalités ou les discriminations. Le second concerne l'intégration sociale. L'auteur met en garde ses lecteurs (en l'occurrence les travailleurs sociaux que sont les lecteurs de Vej enjeux) contre les politiques particularistes qui risquent de cristalliser et de consacrer les particularismes « ethniques » et les échecs sociaux aux dépens de ce qui unit les individus.

Ces politiques, sans doute malgré elles, organisent le repli des individus sur leur communauté d'origine au lieu de la dépasser et d'entrer en relation avec les autres.

« Les groupes culturels ou sociaux ne sont pas donnés une fois pour toutes (...). Ils sont le produit d'une construction historique qui se renouvelle avec le temps²⁸² ».

La « centration » sur l'individu en tant qu'appartenant à une communauté fermée risque de conduire à fragmenter la société. L'intégration sociale ne peut se faire sans échanges. Il semble bien que le champ social soit passé, sans réellement s'en rendre compte, et sous couvert de respecter les autres, d'un travail collectif à un travail d'individualisation avec l'élaboration de catégories. De fait, on passe également de l'universel au singulier.

Dans ce cadre, explique Schnapper, toute la politique sociale de « l'Etat-providence » peut être analysée comme une forme de discrimination positive.

La formation de base, qui a dû, depuis plusieurs décennies maintenant, répondre à l'hétérogénéité des publics, se serait-elle piégée elle-même ? Aurait-elle oublié de se pencher réellement sur les valeurs qu'elle défend ? Elle veut privilégier des valeurs d'égalité de droit à la qualité de la formation pour chacun.

La réponse, par conséquent, est devenue individuelle, face à une complexité de cas. Actuellement, la formation adopte essentiellement la culture dans une démarche interculturelle. Est-ce une réponse suffisante à la situation que rencontrent les formateurs ? Les organismes de formations de base visent l'insertion. Celle-ci peut-elle exister uniquement à travers des échanges interrelationnels vides de contenus ?

Il semble opportun de réinterroger aujourd'hui non seulement les pratiques mais également les valeurs de « citoyenneté » et de « laïcité » dans une optique à la fois philosophique et pratique.

La démarche « transculturelle » permet la distanciation bien davantage que l'approche interculturelle. Cette distanciation fait peut-être parfois défaut aux acteurs du secteur de l'action sociale.

Deux auteurs, principalement, permettent de redonner un cadre philosophique à la question de la culture et des valeurs à mettre en avant. Dans le secteur de la DLC, Madame Chantal Forestal souhaite, dans la perspective de Robert Galisson, redonner un cadre philosophique et éthique au débat qui anime l'enseignement des langues-cultures. Il faut accepter de dire que : « Toutes les cultures sont respectables, mais que dans certains domaines, certaines cultures sont supérieures à d'autres et ne pas pratiquer, sur ce plan, la langue de bois ou le culturellement correct ». C'est le cas d'un Etat démocratique face à un Etat théocratique ou totalitaire. C'est le cas d'une société qui considère à égalité l'homme et la femme, par rapport à une culture qui instaure l'inégalité de principe et de fait entre un homme et une femme.

Le deuxième auteur que nous présentons ici éclaire fort bien, nous semble-t-il, les propos de Chantal Forestal. Il s'agit de Chérif Ferjani. Sa thèse de doctorat (éditée en 2001) porte le titre évocateur de : « Islamisme, laïcité et droits de l'homme ».

Chérif Ferjani réfute les conceptions d'un Islam particulièrement antinomique avec la laïcité et les Droits de l'Homme. Il démontre que les obstacles à l'adoption des principes démocratiques dans les sociétés arabo-musulmanes sont de même nature que ceux qu'on rencontre dans d'autres aires culturelles.

Son argumentation peut permettre de mettre à l'épreuve les principes actuellement défendus de respect de toutes les différences, sans réflexion sur les valeurs qu'elles véhiculent.

La Didactologie des Langues-Cultures (DLC) est une discipline d'intervention. Elle est l'une des rares, dans le domaine des langues vivantes, à s'interroger sur la **dimension éthique** des contenus abordés dans le cadre d'un enseignement/apprentissage de la langue-culture.

« L'expression d'un doute fondamental est plus que jamais nécessaire pour ne pas masquer les contradictions qu'amène le débat interculturel en Didactique Des Langues (DDL). La didactique se doit de réfléchir sur les problèmes d'identité et d'altérité, mais aussi sur ce qui nous est commun lorsqu'on passe d'une culture à une autre. N'y a-t-il pas un droit commun lorsqu'on passe d'une culture à une autre ? N'y a-t-il pas un droit commun de l'humanité à défendre des valeurs universelles (de tolérance, justice et solidarité) ? »²⁸³

Chantal Forestal est relativement critique vis-à-vis d'une position qui consiste à négliger certaines priorités. Elle n'hésite pas à interpellier les auteurs du Cadre Européen de Référence. Pour la didactologie, il serait temps de ne plus se satisfaire

²⁸² SCHNAPPER D., op. Cit. pp 16-17

²⁸³ FORESTAL Ch., "L'éthique au cœur de la didactique des langues" / "Réflexion sur les projets systémiciens des Experts du Conseil de l'Europe". In Etudes de Linguistique Appliquée n° 109 1998 pp 52

d'un objectif qui viserait seulement une « compréhension internationale » fondée sur une paix mièvre parce que consensuelle.

« [Le Cadre Européen], doit accepter le défi du débat d'idées et le conflit des représentations (...) et ne jamais renoncer à défendre l'humanité (en luttant notamment contre toutes les formes de racismes) »²⁸⁴.

Chantal Forestal se réfère au travail de Gisela Baumgratz-Gangle et à son projet de mise en place d'une **compétence communicative transculturelle**. Un objectif qui dépasse la simple intégration culturelle dans une société étrangère telle que l'envisage l'approche interculturelle :

« Les Droits de l'Homme devraient être la norme obligatoire et fonder l'éthique dans une véritable politique éducative dont l'apprentissage des langues vivantes est une dimension privilégiée »²⁸⁵.

La philosophie, on le voit, peut et doit nous permettre de repenser l'action de formation à travers une élucidation, une réflexion sur les valeurs. C'est avec un certain militantisme clairement assumé que Madame Forestal, dans la ligne de Robert Galisson et Christian Puren, défend avec force une DLC indépendante et interventionniste.

La DLC doit permettre, entre autres, de s'engager sur « un bien à construire » et une réelle éducation à la diversité des langues-cultures. Cette éducation peut commencer par une mise en garde sur le relativisme culturel qui est trop souvent de mise en sciences humaines.

« La fascination pour le multiple des mœurs, des croyances, des représentations peut aboutir à un relativisme culturel. Tout n'est alors que contingence. L'apprenant n'a droit dès lors qu'à une culture de survie. Il est difficile d'adosser une quelconque éthique à un programme culturel de cet ordre où rien n'est hiérarchisé dans le domaine des valeurs »²⁸⁶.

La mise en avant de valeurs fondamentales proclamées par les Droits de l'Homme est un combat permanent que doivent assumer tous les systèmes éducatifs de la planète au travers de la défense des langues et des cultures. Aujourd'hui, en formation, tout se passe comme si le seul respect des différences était la garantie du respect des Droits de l'Homme, alors que, trop souvent, il est un alibi pour faire le contraire. Les intégrismes sont différents les uns des autres. Les valeurs mises en avant n'ont parfois rien à voir avec l'égalité, la fraternité ou la solidarité. Il peut y avoir des confusions entre représentations et valeurs sous-jacentes.

« La diffusion des langues-cultures (...) dépend de la faculté d'apprendre à discerner les qualités et les valeurs des sociétés humaines »²⁸⁷.

Il faut également sortir d'une pseudo objectivité affichée dans certaines disciplines telles que la sociologie, la psychologie ou l'anthropologie. C'est tout à l'honneur de la DLC de mettre en avant l'éthique et le débat philosophique.

« La DLC ne doit pas craindre « d'entretenir le feu du débat d'idées », et tant mieux si c'est un travers de l'esprit français. En effet, seule une pédagogie de l'émancipation peut se mettre au service de l'apprenant et de son autonomisation. Par ailleurs, défendre l'enseignement des langues et des cultures, c'est défendre non seulement une pédagogie de l'émancipation, mais aussi l'émancipation des pédagogues »²⁸⁸.

Les valeurs mises en avant par les organisations militantes et professionnelles, telles que les AEFTI, rejoignent évidemment cette volonté de voir se mettre en place une pédagogie de l'émancipation, ainsi que l'émancipation des pédagogues. Nous l'avons vu précédemment, le statut des formateurs, dans le cadre de nouvelles mesures gouvernementales, est menacé. Le système de concurrence des marchés ne permet pas de maintenir un statut permanent et stable. C'est l'une des conséquences du libéralisme qui, cette fois, ne met pas à l'honneur les sociétés occidentales, notamment dans le domaine de l'emploi. C'est d'ailleurs un des combats qui est mené en DLC dans la lutte pour la reconnaissance statutaire et institutionnelle des enseignants en FLE/FLS. Ce combat est inhérent à la défense des valeurs d'égalité et de solidarité.

« Il devient nécessaire de ne plus occulter le fait que, dans certains domaines, les cultures sont parfois inégales (par exemple dans le droit au travail), voire même inégalitaires (par exemple dans les rapports hommes-femmes). En ce domaine, on ne peut prétendre à un discours de Vérité. Il nous faut accepter le relativisme culturel, mais par contre, à une époque où les cultures s'interpénètrent, il ne faut pas craindre de faire certains choix éthiques communs et s'engager dans l'action »²⁸⁹.

Madame Forestal ne dit nullement qu'il existerait des cultures supérieures ou inférieures à d'autres. Pas davantage des êtres inférieurs ou supérieurs à d'autres. Il s'agit de dire que certaines valeurs présentées comme positives dans certains milieux communautaires sont une offense à l'humanité : inégalité des hommes et des femmes, absence de démocratie.

« On peut même se demander si certaines valeurs ne doivent pas être considérées comme définitivement supérieures à d'autres. Ainsi la solidarité, la démocratie, la justice sociale, l'émancipation devraient être considérées comme des valeurs prioritaires face à la liberté d'entreprise ou l'esprit de compétition, par exemple »²⁹⁰.

Ces réflexions devraient pouvoir émerger en formation de formateurs tout autant que dans les instances de décision des organismes de formation, et cela sans frilosité.

²⁸⁴ FORESTAL Ch., Idem.

²⁸⁵ BAUMGRATZ-GANGL G., op. cit. p17

²⁸⁶ FORESTAL Ch., Le Parcours d'une auto-didacticienne voyage en « auto-didactie » ELA op cit. p 280.

²⁸⁷ FORESTAL Ch., « Du droit et du devoir d'une discipline à exister par elle-même : la sage utopie d'un être de passion » in Etudes de Linguistique Appliquée 123-124 p 487

²⁸⁸ Op. cit. p 488

²⁸⁹ FORESTAL Ch., « Et si l'on parlait d'incivilité institutionnelle et d'immobilisme » in Etudes de Linguistique Appliquée n° 133 janvier-mars 2004. pp 21-22

²⁹⁰ FORESTAL Ch., Op. Cit. p 21

La prise de conscience risque d'être lente et difficile, et cela d'autant plus que les représentations sont baignées dans un discours ambiant de bonne volonté qui confond « l'égalité des droits » avec « l'égle reconnaissance des différences ». Ce discours imprègne parfois insidieusement et involontairement le milieu de la formation.

Les auteurs de textes ambigus n'ont pas conscience des risques que leurs propos engagent. Ainsi, cette ambiguïté peut être sous-jacente au FASILD si l'on prône l'interrelation culturelle sans jamais définir ce que l'on met au cœur des échanges. Seule, la compétence interculturelle est évoquée. Il s'agit désormais, nous dit Chantal Forestal, de *mettre en œuvre les règles d'un jeu social qui forme et donc transforme les apprenants en individus démocrates critiques et citoyens déliés des appartenances traditionalistes et postmodernistes, respectueux des droits républicains des autres individus*.

La laïcité est une valeur inhérente et fondamentale à la défense des Droits de l'Homme. C'est la position de Chérif Ferjani²⁹¹ s'attache à comprendre comment les courants islamistes intégristes parviennent à détourner le débat sur les Droits de l'Homme pour le pervertir en une surenchère de discours identitaires. Monsieur Ferjani est un intellectuel engagé. Il est membre fondateur de la section tunisienne d'Amnesty international, militant dans plusieurs associations pour les Droits de l'Homme. Dans cet ouvrage, il dénonce les *culturalistes*, *particularistes* et *relativistes* des Droits de l'Homme qui veulent confirmer à chacun sa culture, sa morale, sa conception du Droit et de l'Homme.

« Allez, avec un tel discours, dénoncer l'excision en Afrique, la lapidation de l'adultère ou l'amputation de la main du voleur en Iran, la vendetta en Corse ou en Sicile ! »²⁹².

Les Droits de l'Homme sont remis en cause de la même manière par toutes les critiques de la modernité qui se réfèrent à des conceptions animées par la volonté de régenter le monde, la société et les individus d'une façon autoritaire, sur la base des principes de la tradition et de la religion.

Pour illustrer ses propos, M. Chérif Ferjani évoque l'Inde où l'on continue à défendre les « castes » et où l'on refuse l'égalité aux « intouchables », l'Afrique où l'on invoque la coutume pour refuser l'abolition de l'excision. La défense d'une différence de valeur, on le voit bien ici, est inacceptable. Il faut dépasser le particulier :

« Les droits de l'Homme relèvent des *sociabilités modernes* où l'*individualisme*, comme repli sur la *sphère privée* et *désertion de l'espace public*, peut être dépassée²⁹³ ».

Liberté, égalité et fraternité

L'auteur effectue une comparaison entre ce que recouvrent les notions de *liberté d'égalité* et *de fraternité* dans le cadre des Droits de l'Homme, et ce qu'elles recouvrent dans les propos des frères musulmans. Pour ce faire, il a étudié, en arabe, la plupart de leurs écrits.

Chérif Ferjani nous met en garde contre les propos des frères musulmans et particulièrement ceux de Hassan al Banna, le fondateur de ce mouvement. Ce dernier prétend que « l'idéal islamiste » serait un *message universel* s'adressant à tous les hommes, sans discriminations de race ou de couleur, pour les unir sur la base des principes de « liberté », « fraternité », « d'égalité » ou de « justice ». Cette prétendue adhésion aux valeurs de liberté, fraternité est également avancée dans la publication, en 1981, par le Conseil Islamique pour l'Europe, de la « Déclaration Islamique universelle des droits de l'homme²⁹⁴ ». Chérif Ferjani éclaire ces allégations à la lumière de ses connaissances sur les conceptions culturelles de la société arabe traditionnelle.

Dans le cadre de l'islamisme intégriste, la liberté ne se conçoit qu'à travers et par la négation de celle du camp adverse. Il n'est alors pas contraire à la « liberté », dans cette optique, que la femme se soumette à l'homme. Les gens ne sont « égaux » que parce qu'ils ont les mêmes *obligations vis-à-vis de Dieu*. La solidarité et la fraternité, dont se réclament les islamistes, procèdent de la même logique que le principe solidarité tribale. On soutient son frère, qu'il ait raison ou qu'il ait tort, qu'il soit agressé ou qu'il soit agresseur. La différence, remarque Chérif Ferjani, c'est que, pour les islamistes, le problème ne se pose pas en termes d'appartenance tribale, mais en terme d'appartenance à la communauté des croyants qui partagent les mêmes conceptions qu'eux.

Il faut rappeler que les islamistes ne sont pas les seuls à considérer que la liberté d'expression ne doit pas aller jusqu'à permettre à des « hérétiques » de « badiner » avec le sacré. Le délit de « blasphème » est condamné par les autorités religieuses, qu'elles soient islamistes, judaïques, catholiques ou protestantes.

Ces éléments d'analyse nous semblent être tout à fait pertinents dans une réflexion sur les contenus culturels à aborder en formation de base. Ces formations, nous l'avons évoqué, reçoivent des publics particulièrement fragilisés par leur situation. Les milieux intégristes comptent sur ces difficultés pour endoctriner les personnes.

En effet, le contexte actuel est favorable aux nostalgies d'un ordre ancien. Cette conception est habilement entretenue par les courants intégristes. Ils développent les mêmes lieux communs que ceux que l'on peut entendre au sein du Front

²⁹¹ FERJANI M.- Ch., Islamisme, laïcité et droits de l'homme Paris L'Harmattan 1991. 400 p.

²⁹² FERJANI M.- Ch., Op. Cit. pp 81

²⁹³ FERJANI M.- Ch., Op. cit. pp 98-99

²⁹⁴ Proclamée à l'UNESCO le 19.9.1981

National : la loi de la jungle, la corruption, le développement de toutes les formes de délinquance, la dégradation des rapports humains au sein de la famille, dans le travail, dans la rue. Ces moralisateurs s'appuient sur toutes les misères et frustrations qui règnent dans les quartiers difficiles pour proposer des cours de quartiers qui ne sont qu'endoctrinement au nom de valeurs universelles. A l'instar de nombreux intellectuels français (Badinter, Régis Debray), Ch. Ferjani plaide pour la laïcité. Même position de Chantal Forestal qui souhaite œuvrer en DLC pour que l'approche transculturelle l'emporte. La défense de la laïcité implique, selon elle, de refuser avec la plus vive énergie les arguments de ceux qui veulent faire de la France, pour ne pas dire de la planète entière, une mosaïque de pseudo ethnies soumises au droit coutumier. Elle refuse cette France essentiellement crispée par ses différences que mettent en avant certains responsables de formation qu'ils soient de gauche ou de droite et cela au nom du multiculturalisme. Ainsi, un avocat demande à la justice française qu'elle tolère l'excision ; ailleurs, un sociologue se prononce sur le port du foulard islamique qui ne serait qu'une affaire de « look ». M. Ferjani lui fait une nouvelle fois écho lorsqu'il affirme que la laïcité peut, doit être la garantie du respect des droits de l'Homme :

« La laïcité n'est autre que cette valeur morale supérieure qui refuse de faire des différences entre les êtres humains sur la base de leurs croyances, qu'ils soient théistes ou athées, idéalistes ou matérialistes, monothéistes ou polythéistes, adaptés d'un Dieu transcendantal ou animiste, etc. (...) Elle n'est réductible à aucune de ces croyances, à aucun système philosophique sinon celui qui considère les êtres humains, (...) comme des égaux à l'égard desquels aucune discrimination n'est admissible »²⁹⁵.

Difficultés et paradoxes dans la démarches d'intégration

Comment aborder la laïcité en formation de base ? Soulignons que ce qui distingue les publics à visée insertion et les autres publics dans l'élaboration du projet pédagogique est la finalité de l'apprentissage, mais aussi leur statut par rapport à la société française. Un stagiaire FLE, dont le parcours s'inscrit dans le cadre d'une mobilité transnationale, se trouve, selon nous, plutôt dans une position « d'observateur » et peut ne pas avoir à s'impliquer dans la culture. Il n'a pas à subir de réelle rupture avec sa culture d'origine, car il n'est pas en situation d'exil, et n'a pas à éprouver le "deuil de sa langue" et de sa culture, au sens donné par Julia Kristeva ou plus récemment Fatou Diome²⁹⁶.

Le public accueilli en formation de base a pour objectif majeur l'insertion en France. Pour lui, la maîtrise de la culture du pays d'accueil est un élément déterminant. C'est pour cette raison que la notion de "citoyenneté", et ce qu'elle implique, doit être prise en compte comme élément constitutif de la culture française.

La citoyenneté des primo-arrivants est de la responsabilité des institutions et des pédagogues. Nous devons donc nous interroger sur l'effet d'injonctions contradictoires que peut susciter le sacro-saint esprit d'entreprise et de compétition pour un réfugié en mal de solidarité.

Travailler sur la question de la culture présuppose par conséquent une réflexion approfondie sur le concept d'identité culturelle et sa possible transformation.

Certains sociologues ont décrit l'identité à partir de quelques critères : l'origine commune, la langue commune ou la religion. Admettre que l'identité est définie comme antérieure à l'individu suppose que la culture est inscrite dans le patrimoine génétique. Dans une conception relationnelle et situationnelle, la construction identitaire est le fait d'échanges à l'intérieur de structures sociales plus ou moins déterminées. Elle se construit au sein d'échanges sociaux. Denys Cuche²⁹⁷ définit l'identité d'un groupe, non pas comme l'ensemble de traits culturels distinctifs statiques, mais comme critères utilisés de manière dynamique par les membres du groupe pour affirmer et maintenir une distinction culturelle.

L'identité affirmée par certains membres de la culture musulmane en particulier impose, aux femmes essentiellement. Certains extrémistes n'hésitent pas à affirmer fortement cette identité construite de valeurs contraires à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, adoptée par l'Assemblée Générale de l'ONU réunie à Paris en 1948 alors même qu'ils sont en France.

Nous devons reconsidérer nos pratiques de formation et les valeurs que nous prônons à la lumière de ce que subissent, dans la triste réalité, une grande partie des femmes immigrées. L'égalité des sexes est loin d'être en vigueur non seulement dans nombre de pays, mais en France également, sous l'effet du communautarisme notamment.

Or, le préambule de la Constitution française du 27 octobre 1946 garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme. Ce principe d'égalité est également reconnu dans de nombreux traités internationaux, dont la convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme. L'article 14 dit ceci :

« La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation ».

Droits des femmes et intégration

²⁹⁵ op. cit. pp 304

²⁹⁶ DIOME F., Le ventre de l'Atlantique. Paris, Anne Carrière, 2003., 296 p.

²⁹⁷ CUCHE D., La notion de culture dans les sciences humaines, Col. Repère, La Découverte pp 86-87

La réalité contredit visiblement ces principes. La situation des femmes issues de l'immigration est particulièrement grave. Le Haut Conseil à l'Intégration (HCI), dans son rapport de 2004, affirme que plusieurs faits peuvent indiquer une dégradation des *rapports de genre* et une multiplication des violences faites aux femmes. Il en donne plusieurs exemples effrayants. La question des mariages forcés touche les communautés africaine, maghrébine, turque mais aussi asiatique (Pakistan, Inde, Sri Lanka) ou tzigane. 70 000 adolescentes seraient concernées par ces mariages forcés en France. Par ailleurs, 35 000 jeunes filles ou femmes seraient mutilées ou menacées d'excision en France même. Le Comité Contre l'Esclavage Moderne (CCEM) estime que, chaque jour, un nouveau cas de fillette ou de femme, victime d'esclavage domestique en France, est signalé. Plusieurs associations, dont France Terre d'Asile (FTA), ont également alerté le HCI sur les cas de jeunes femmes qui souhaitent échapper à l'emprise de réseaux de prostitution et obtenir une protection contre d'éventuelles représailles.

Or, ces associations n'ont pas de cadre juridique protecteur à proposer à ces femmes. Les femmes se heurtent ainsi à des conflits de droit entre les « *codes de la famille* » étrangers, les conventions internationales signées par la France et les valeurs fondamentales de la République française. Ainsi, l'article 3 du Code civil sur le statut personnel stipule qu'en l'absence de convention internationale, des « *codes de la famille* » étrangers, par exemple algérien, peuvent être appliqués aux femmes issues de l'immigration. Lorsque les parties ont double nationalité, le juge leur applique la loi du pays où elles se trouvent au moment du litige. Le Haut Conseil à l'Intégration (2004) indique que les conventions bilatérales signées par la France conduisent à reconnaître en France la répudiation. Il s'agit bien ici d'un cas qui porte atteinte aux grandes valeurs de la République. Chantal Forestal parle d'impostures multiculturalistes au nom de libertés et du respect des cultures, bien loin d'une perspective transculturelle. Il en est de même lorsqu'on accepte pour certaines communautés la polygamie légale. Ces conventions, à leur tour, entrent en conflit avec la convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme.

Le HCI interpelle les pouvoirs publics sur d'autres éléments juridiques aberrants. En cas de divorce, de répudiation ou de départ de leur mari pendant la période où elles ne bénéficient que d'un titre de séjour temporaire, les femmes perdent leurs droits au séjour et se retrouvent en situation illégale.

La situation des femmes migrantes et leur statut de femmes immigrées venues dans le cadre du regroupement familial dépend donc de leur mari. Elles ne disposent d'aucun statut autonome leur garantissant la stabilité de leurs droits. Plusieurs associations ont rapporté les exemples dramatiques de jeunes femmes victimes de violences conjugales, mais qui risquaient de se retrouver dans une situation illégale si elles quittaient leur conjoint. Le HCI souligne par ailleurs que l'ordre public français interdit qu'un mariage polygamique soit célébré en France²⁹⁸. Or, il reconnaît certains effets aux unions conclues à l'étranger lorsque l'épouse n'est pas française.

Ainsi, la cour de cassation a reconnu que la seconde épouse, ayant la qualité d'épouse légitime, et les enfants du second mariage, enfants légitimes, peuvent réclamer une pension alimentaire²⁹⁹ et des droits successoraux³⁰⁰. Face à ces constats, le HCI préconise notamment de dénoncer les conventions qui méconnaissent le principe constitutionnel d'égalité Hommes/Femmes et les engagements internationaux de la France. Il suggère de privilégier la loi du domicile pour éviter l'application aux femmes issues de l'immigration d'un statut personnel inégalitaire.

Il insiste sur l'importance de renforcer l'information des primo-arrivantes sur leurs droits. Il souligne notamment : " *la nécessité de faire signer le contrat d'accueil et d'intégration à la femme individuellement et sur place, après un entretien personnel avec un interprète* " ³⁰¹.

Les situations tragiques que nous venons d'évoquer mettent en lumière les difficultés rencontrées par les jeunes femmes issues de l'immigration pour accéder à une certaine indépendance.

Les organismes de formation sont plus que jamais concernés par l'application des Droits de l'Homme. Le rôle de la formation à visée insertion consiste à interpeller les autorités et à mettre en place des partenariats pour résoudre ces problèmes de cultures minoritaires. Son devoir est également de prévenir au mieux les situations. Les publics doivent connaître leurs droits et leurs devoirs.

Des actions comme celles qui ont été réalisées par le mouvement " Ni Putes, Ni Soumises " peuvent servir d'exemple. Leur mouvement témoigne d'une prise de parole nouvelle et d'une volonté de faire évoluer les mentalités. Dans leur manifeste de 2002, elles dénoncent le " *sexisme omniprésent, la violence verbale, physique, la sexualité interdite, le viol modernisé en " tournantes", le mariage forcé, la fratrie en gardien et l'honneur de la famille ou des quartiers en prisons* ". Ce

²⁹⁸ Article 147 du Code civil. En outre la bigamie est un délit sanctionné d'une peine d'un an d'emprisonnement et d'une amende de 45000 euros : article 433-20 du code pénal.

²⁹⁹ Cass., 1^{er} civ., 28 janvier 1958 et 19 février 1963 bull. civ. I, n° 60 et 108

³⁰⁰ Cass., 1^{er} civ., 4 mars 1980, bull.ci.I, n° 71

³⁰¹ HCI Rapport 2004 p 73-74

manifeste est diffusé notamment sur le site internet du mouvement : <http://www.niputesnisoumises.com/html/index.php?page=appel>.

Il ne s'agit pas seulement d'un appel au secours, c'est un rappel à l'ordre, le commencement d'une lutte pour défendre les droits et les devoirs de citoyens. C'est la raison pour laquelle nous le reproduisons ici, car il nous semble digne d'intérêt pour une analyse transculturelle dans le cadre d'une formation-insertion.

« Nous, femmes vivant dans les quartiers de banlieues, issues de toutes origines, croyantes ou non, lançons cet appel pour nos droits à la liberté et à l'émancipation.

Opprimées sociales par une société qui nous enferme dans les ghettos où s'accumulent misère et exclusion. Etouffées par le machisme des hommes de nos quartiers qui au nom d'une « tradition » nient nos droits les plus élémentaires. Nous affirmons, ici réunies pour les premiers « Etats Généraux des femmes des Quartiers », notre volonté de conquérir nos droits, notre liberté, notre féminité. Nous refusons d'être contraintes au faux choix, d'être soumises au carcan des traditions ou vendre notre corps à la société marchande.

- *Assez de leçons de morale : notre condition s'est dégradée. Les médias, les politiques n'ont rien fait pour nous ou si peu.*
- *Assez de misérabilisme. Marre qu'on parle à notre place, qu'on nous traite avec mépris.*
- *Assez de justifications de notre oppression au nom du droit à la différence et du respect de ceux qui nous imposent de baisser la tête.*
- *Assez de silence, dans les débats publics, sur les violences, la précarité, les discriminations.*

Le mouvement féministe a déserté les quartiers. Il y a urgence et nous avons décidé d'agir. Pour nous, la lutte contre le racisme, l'exclusion et celle pour notre liberté et notre émancipation sont un seul et même combat ».

Les propositions du mouvement NPNS ont été acceptées par le Gouvernement. La création d'une commission interministérielle permet de dialoguer avec les interlocuteurs de chaque ministère, sur la mise en œuvre de l'ensemble des propositions suivantes :

- *L'édition d'un guide d'éducation au respect distribué dans les quartiers, les lycées et les collèges. Il s'agit d'entretenir le débat dans ces lieux et de recréer une mixité basée sur le respect.*
- *La mise à disposition de logements d'urgences pour les filles et femmes en situation de détresse immédiate.*
- *La création de dix sites pilotes, de points d'écoute pour les femmes. Ces « espaces femmes » desquels les hommes ne seront pas exclus, devront être des lieux d'aide et de réconfort pour favoriser, à terme, la mixité dans les quartiers.*

Les outils proposés par ces mouvements pourraient servir les acteurs de la formation dans une approche des cultures. La manière de travailler avec les publics en insertion est trop souvent centrée sur l'approche interculturelle au dépend d'une approche transculturelle.

Pour conclure, nous avons, dans ce chapitre, tenté d'attirer l'attention sur le renouvellement nécessaire des contenus de la formation de formateurs dans la perspective souhaitée par Chantal Forestal. Cette formation doit intégrer désormais une réflexion approfondie sur les normes et les valeurs culturelles. Dans le cadre d'une DLC qui a à cœur de prendre en charge la formation de base jusqu'ici négligée, une réflexion sur l'apprentissage ou l'intégration à la vie culturelle s'impose. La journée d'instruction civique *Vivre en France* proposée dans le cadre du CAI n'est pas suffisante si elle ne s'accompagne pas d'une action transversale à la formation linguistique. La vie culturelle française peut être ce qui réunit des communautés par les éléments communs qu'elle comprend, mais elle peut être aussi celle qui sépare de manière radicale les individus (communautarismes). La formation de formateurs doit impérativement préparer les futurs acteurs à une pédagogie du conflit.

Un recul critique suffisant devrait leur permettre de passer d'une approche strictement interculturelle à une réelle approche transculturelle pour davantage de liberté et de solidarité sociale. C'est l'enjeu du combat éthique de la DLC.

CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous n'avons cessé de mettre en avant la nécessité d'organiser, pour les futurs enseignants FLE, une formation modulaire spécifique qui leur permette d'envisager de travailler en France dans le secteur de l'insertion sociale avec des publics hétérogènes. Il nous semble que le travail réalisé ici peut apporter quelques premiers éléments de réponse sur les contenus à aborder.

Cette thèse permet d'éclairer le futur enseignant-formateur sur les compétences qu'il devra développer :

- comprendre l'environnement politique et sociologique,
- identifier et comprendre les caractéristiques des publics,
- être sensibilisé au sens de l'évaluation,
- distinguer les problèmes relevant des langues-cultures des problèmes qui relèvent d'autres champs (social, économique, relationnel),
- construire une pédagogie appropriée,
- défendre les valeurs de la démocratie et décrypter les références idéologiques des apprenants pour parvenir à une construction commune du « vivre ensemble ».

Notre travail de recherche représente nombre d'années de labeur, de lectures, d'échanges, de réflexion et de doutes. Ce document est sans aucun doute le plus important de notre existence. Nous voudrions qu'il reflète non pas une sorte de synthèse des réflexions théoriques existantes mais un travail productif de réflexion, d'analyse de pratiques dans un contexte incontournable pour proposer des pistes de travail. Lorsque nous avons débuté notre recherche, il s'agissait surtout de réagir devant l'incommensurable écart qui existait alors entre la recherche universitaire, la formation des enseignants en FLE et les réalités du terrain en insertion sociale. Il nous paraissait indispensable d'interpeller les didacticiens du FLE sur la réalité de la formation à visée insertion. Nous voulions que DLC réagisse face à la forte demande du secteur de formation de base. Il est vrai que la didactique du FLE, ces dernières années, s'est peu préoccupée de la formation à visée insertion.

Pour autant, c'est bien notre formation en FLE, tout d'abord à Université de Nancy puis à Aix en Provence, qui nous a permis d'appréhender notre travail de formatrice auprès de publics analphabètes, illettrés et FLE.

Les enseignants FLE sont de plus en plus nombreux à travailler dans le secteur social. Dès lors, il nous a semblé que la réponse devait émerger d'une mise en commun des compétences issues de la didactique du FLE et des professionnels du secteur social. La DLC ne se limite pas à une réflexion purement scientifique et théorique. Elle doit, plus que jamais, se nourrir de l'expérience du terrain.

L'objectif majeur de cette thèse est de sensibiliser à la situation actuelle en formation de base pour que celle-ci soit prise en compte par la DLC. Notons qu'à l'occasion de la mise en place du LMD, des projets commencent à voir le jour à Saint-Etienne et Avignon. Nous ne pouvons que nous en féliciter.

La besogne est toutefois malaisée, étant donnée la complexité des situations et l'évolution constante des politiques de formation. Cette recherche ne se veut pas uniquement descriptive, elle veut proposer des pistes aux futurs formateurs. L'éclectisme, tel qu'il est décliné par Christian Puren, se pose comme une démarche adaptée et indispensable à la situation du terrain et à la question de l'hétérogénéité des publics.

Nous souhaiterions, par ailleurs, interpellier les pouvoirs publics sur la problématique actuelle de la formation de base. Il est certain, en effet, que les enseignants et les chercheurs ne peuvent à eux seuls résoudre tous les problèmes qui résultent de choix politiques tels que la répartition budgétaire en fonction du statut des publics. Il est fondamental également de financer des formations de formateurs qualifiantes et un matériel pédagogique de qualité. Pour ce faire, il convient de repenser les financements des dispositifs sur plusieurs années, afin d'enrayer la précarisation des salariés formateurs.

Les actions innovantes sont encore trop isolées et la circulation de l'information se fait difficilement. Il faudrait, nous semble-t-il, coordonner l'ensemble des actions, les faire connaître et rassembler les écrits sur l'enseignement du français aux adultes. Les écrits de formateurs autant que les écrits de chercheurs devraient pouvoir être accessibles au plus grand nombre. Il convient d'encourager les formateurs à verbaliser leur expérience pour pouvoir les échanger avec d'autres et prendre ainsi le recul nécessaire à leur action.

Un organisme de référence devrait être en mesure d'organiser ce travail. L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), créée en 2000, a pour objet de fédérer et d'optimiser les moyens affectés par l'Etat, les collectivités territoriales et les entreprises pour la lutte contre l'illettrisme. Malheureusement, cet organisme ne prend pas en compte l'ensemble des publics.

A l'heure où il est possible de communiquer très facilement à travers la planète entière, il serait souhaitable envisager un observatoire sur l'organisation des formations de base. Ce dispositif permettrait à la fois d'aider les politiques à prendre des décisions plausibles en fonction des évolutions du contexte local et national, notamment en matière de financements et d'organisation des formations. Il serait possible de mettre en synergie les acteurs de l'insertion sociale et professionnelle, et de contribuer à l'organisation de passerelles entre l'Université et le secteur de la formation en français pour adultes en difficulté.

Il est fondamental aujourd'hui que le secteur de la formation à visée insertion puisse mettre en place des réponses en termes non seulement pédagogiques, mais aussi en termes philosophiques. Ce secteur se doit, en tant que responsable de la formation de primo-arrivants en insertion, d'organiser un travail transculturel tel qu'il a été initié par la DLC par Robert Galisson, Christian Puren et Chantal Forestal.

Les préconisations du HCI, en 2004, se fondent sur l'instruction civique dans le cadre du CAI. Une véritable réflexion éthique sur les valeurs que nous devons partager pour construire un avenir multiculturel serein commence à émerger (cf. J. Cortes dans son article : "*Cette chose délicate et sacrée...laïcité, diversité et paix religieuse*"³⁰²). Le dispositif qui permettrait la synergie entre les acteurs de l'insertion et les chercheurs devrait pouvoir inclure le CELC (Comité d'Ethique Langues-Cultures), préconisé par Yann Legoff³⁰³ dans sa thèse de doctorat soutenue en 1995. C'est l'espoir que nous formulons pour l'avenir de la DLC et de l'ensemble de la formation de base.

³⁰² CORTES J., « Cette chose délicate et sacrée...laïcité, diversité et paix religieuse » in CORTES J. Coord. *Le défi de la diversité. Synergies Amérique du Nord*. Revue de Didactologie des langues-cultures. pp 131. GERFLINT (Groupe d'Etudes et de Recherche pour le Français Langue Internationale)

³⁰³ LEGOFF Y., *Idéologie et déontologie en didactique des langues étrangères, contribution à la création d'un CELC* (Comité d'Ethique des Langues et des Cultures) Thèse de Doctorat 1995

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- ANDRIEUX F., BESSE J.M., FALAIZE B., Illettrismes quels chemins vers l'écrit ? Paris, Magnard, 1997 360, p.
- BAUMGRATZ-GANGL G., Compétence transculturelle et échanges éducatifs, Paris Hachette, 1993,174 p
- BERARD E., L'approche communicative : théories et pratiques, Paris, CLE International, 1991, 125 p.
- BERBAUM J., Développer la capacité d'apprendre, Paris, ESF, 1991, 192 p.
- BERTOCCHINI P., COSTANZO E., Lieux d'écriture entraînez-vous niveau intermédiaire Paris, Cle International, 1991, 144 p.
- BERTOCCHINI P., COSTANZO E., Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues, Paris, Hachette, 1989, 208 p.
- BESSE J.M., ANDRIEUX F., FALAIZE B., Illettrismes quels chemins vers l'écrit, Paris, Magnard, 1997.
- BOYER H., BUTZBACH. R., PENDANX M., Nouvelle introduction à la didactique du FLE Paris, CLE International, 1990, 96p
- BYRAM M., Culture et éducation en langue étrangère, Paris, Didier, 1992, 220 p.
- CHAN-YOU E., Le geste et l'argumentation dans un contexte de classe CLAB, 1995
- CHARAUDEAU P., Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette, 1992.
- CHISS J-L., Didactique du Français : Etat d'une discipline, Paris, Nathan, 1999
- CORTES J., CORTES Jo., « Une taxinomie de la recherche en didactique des langues » in Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues. Didier CREDIF, Paris 1987. Pp 11-20
- CORTES J., Spirales, Collection Essais (collection dirigée par V. Fernex) Paris, CREDIF Didier, 1980, 215 pages
- CORTES J., et al., Le machin, Paris, Didier 1979
- CORTES J., L'investigation du texte : un essai de lecture sémiotique, Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud, 1984, multigraphié CREDIF.
- COSTE D., (dir.), Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), Paris, Hatier Didier, 1994, 206 p.
- CUQ J-P., (Dir.), Dictionnaire de didactique du FLE et FLS, Paris, CLE International, 2003 109 p.
- CUQ J-P., GRUCA I., Cours de Didactique du FLE/FLS, PUG, 2002.
- CUQ J-P., Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachette, 1991
- CUQ J-P., Une introduction à la didactique de la Grammaire en Français langue étrangère, Paris, Didier/Hatier, 1996, 119 p.
- DABENE L., Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette FLE, 1994, 191 p.
- DARTOIS C., Acquérir les savoirs de base : guide pour la mise en place de formations, Paris COFD, 1993.
- DEBYSER F., (avec la coll. de YAICHE F.), L'immeuble Créer, animer, raconter, Paris, Hachette, 1986, 95 p.
- DELORME, Ch. (dir.), CEPEC. L'évaluation en questions, Paris, ESF, 1990, 215 p.
- DERET E., ELSPIROU P. POPIEUL G., Outils de développement cognitif : théories, méthodes pratiques, Paris, l'Harmattan, 1991, 220 p.
- FARGOT-MANCHE M.C., MICHEL P. Comment écrire ? Apprentissage systématique de l'orthographe de la langue française, Paris, Cle International, 1990, 95 p
- FERJANI M-Ch., Islamisme, laïcité, et droits de l'homme, Paris, l'Harmattan, 1991, 400 p.
- FIJALKOW J., L'illettrisme de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte, INRP, 1997.
- FORESTAL Ch., « Quelques réflexions sur l'approche systémique et ses implications en DLE » in Essais. Collection dirigée par J. Cortes. Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues. Ecole Normale Supérieure de St Cloud, CREDIF Didier.
- FOUCAMBERT J. in BENTOLILA A., et al., La lecture apprentissage, évaluation performance, Paris, Nathan, 1991
- FOUCAMBERT J., La manière d'être lecteur, Paris, Albin Michel, 1994.
- GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.
- GALISSON R., Lexicologie et enseignement des langues, Paris, Hachette, 1979
- GALISSON R., PUREN Ch., La formation en questions, Paris, Cle International, 1999, 126 p.
- GEOFFROY M-T., GRASSET MORELLE V., L'illettrisme, mieux comprendre pour mieux agir. Les essentiels de Milan, Paris, juillet 2003.
- GIRARD D., Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Paris, Bordas, 1995, 176 p
- HAUTECOEUR J-P., Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation, Québec 1989
- LECLERC Véronique, Face à l'illettrisme Enseigner l'écrit à des adultes Paris, ESF, 1999 200p
- LHOTE E., Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre, Paris, Hachette, 1995
- LUSSIER D., Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris, Hachette, 1992, 126 p.
- MARTINEZ P., La didactique des langues étrangères, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 3199 1996.
- MEIRIEU P., La Pédagogie entre le dire et le faire, ESF, 1995
- MOCRETTE D., Les orthophonistes évaluent les Difficultés et les Moyens dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme DMI Molinheim l'ortho. Edition 1993, 100 p.
- MOIRAND S. Enseigner à communiquer en Langue Étrangère, Paris, Hachette, 1982
- MOIRAND S. Situation d'écrit Compréhension production en langue étrangère, Paris, Cle International, 1979, 175 p.
- MUCCHIELLI A., Les motivations, P.U.F Que sais-je ? N° 1949, 1981
- OBIN J.P. La face Cachée de la formation professionnelle, Paris, Hachette, 1995.
- PERROT J., La linguistique Paris P.U.F 1986, 127 p.
- POCHARD J.Ch., Profils d'apprenants, Publications de l'Université de Saint Etienne 1994.
- PORCHER L., Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. Paris, Hachette, 1995, 106 p.
- PUREN Ch., BERTOCCHINI P., COSTANZO E., Se former en didactique des langues, Paris Ellipses, 1998, 206 p.
- PUREN Ch., Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, CLE International, 1988, 446 p.
- PUREN, Ch., La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme, Paris, ENS de Fontenay Saint-Cloud- Didier, 1994, 203 p.
- SAYAD A. La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré, Paris, Seuil 1999, 437p.
- STANOVICH, L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture in L'apprenti lecteur Rieben, Perfetti dir. Neuchâtel Delachaux Nieslé, 1989.
- TAGLIANTE Ch., La classe de langue, Paris, CLE International, 1994.
- TOCMÉ H. J'apprends, donc je suis, Paris, Éditions d'organisation, 1988
- VERBUNT G., Les obstacles culturels aux interventions sociales, Montrouge, CNDP Migrants, 1996, 128p
- VERONIQUE D. « Le procès de grammaticalisation dans l'appropriation du français par des adultes arabophones » in Véronique, D (ed.), Créolisation et acquisition des langues, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, 1994
- VIGNAUX G., Le discours, acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition, Paris, Ophrys, 1988
- VIGNER G., Ecrire pour convaincre, Paris, Hachette, 1996.
- VINÉRIER A., Combattre l'illettrisme Permis de lire, permis de vivre, Guide pratique et méthodologique 199 ?
- WEISS F., Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, Paris, Hachette, 1994
- YAICHE F., Les simulations globales mode d'emploi, Paris, Hachette, 1996.
- ZARATE G., Représentations de l'étranger en didactique des langues, Paris, Didier, 1993 128 p.

Articles

BARRERA VIDAL A., (1982) "Quelle civilisation enseigner ?", in ABLA Papers N°6

- BASAILLE J.-P., FLAMENT BOISTRANCOURT D., LYONS M.-L., PARPETTE Ch., PÉCHEUR J., (éds.). « La didactique au quotidien » in Le Français Dans le Monde. Recherches et Applications, juillet 1995
- BEACCO J.-C., « Civilisation et discours sociaux en classe de langue » Le Français Dans le Monde, mai-juin 1993, n° 257. p. 46-50.
- BESSE H. « Lire Calembours et autres cas nullards » Voies du livre, n°34 avril 90
- BESSE J.M. « Diagnostiquer les compétences en lecture écriture chez des adultes » in Migrants Formation, n° 100 Mars 1995 pp 102-117
- BESSE, H., NGALASSO, Mwata Musanji, VIGNER Gérard (éd.). « Le français langue seconde ». Etudes de Linguistique Appliquée, 1992, n° 88.
- BOYZON-FRADET D., « Enseigner la langue des disciplines, ce que nous apprennent les manuels scolaires ». Inform. documenter, n° 26, février 1994.
- BRENDANJ. COROLL « Typologie des tests de langue » in Le Français Dans le Monde spécial août-septembre 1993, pp. 62-68
- CASDTELOTTI V., DE CARLO M., "La formation continue des enseignants de la langue constitue un enjeu européen" in Etudes de Linguistique Appliquée n°95 de juillet-septembre 1994 (p 61)
- CHAVEAU G, E CHAVEAU (1990a) "les processus interactifs et le savoir lire de base" Revue française de pédagogie n°90 pp 23-30
- CHAVEAU G., CHAVEAU E., "Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au CP" Revue française de pédagogie, n° 70, Paris, 1985, pp 5-10.
- CIJTERS W., "Évaluer la compétence de communication orale" in Le Français Dans le Monde, n°294, de janvier 1998, pp 60
- COQUELLE C., « Illettrisme et citoyenneté : vers un modèle alternatif » in Actualités de la formation permanente, Paris, Centre INFFO, n°147, mars-avril 1997, pp 99-100
- CORTES J. (éd.). « Grammaire de texte » in Le Français Dans le Monde, avril 1985, n° 192.- pp. 25-86.
- CORTES J. « *Cette chose délicate et sacrée...laïcité, diversité et paix religieuse* » in Cortes Jacques Coord. *Le défi de la diversité*. Synergies Amérique du Nord. Revue de Didactologie des langues-cultures. pp 131. GERFLINT
- CORTES J., « Culture et/ou civilisation ? Réflexion pour une approche anthropologique » in Synergie Brésil, n°1, 2000 a, GERFLINT, Université fédérale de Santa Catarina, pp36-47
- CORTES J., « De la création à la lecture de textes littéraires et poétiques » in Synergie BRESIL n°2. 2001 Gerflint Université fédérale de Santa Catarina pp 43-50
- Revue de didactologie des langues-cultures.
- CORTES J., « L'ancien et le Nouveau Testament » in Revue de phonétique appliquée n° 59-60 Paris, Didier Erudition, 1981.
- CORTES J., « Tendances actuelles de la didactique des langues : vers un nouvel humanisme » in Synergie Brésil n°1 2000 b, GERFLINT, Université fédérale de Santa Catarina, pp 78-86
- CORTES J., « Un pionnier » in Etudes de Linguistique Appliquée n°123-124, Didier, Paris 2001, pp 491-499.
- COSTA-LASCOUX J., « Propos recueillis par Martine Abdallah-Pretceille » in Le Français Dans le Monde, numéro spécial janvier 1996, pp 45.
- COSTE D., « Langue et curriculum » in numéro spécial Le Français Dans le Monde, janvier 95
- COSTE D., LEHMANN D. (coord.), « Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours ». Etudes de Linguistique Appliquée. n° 98, juin 1995, pp. 3-127.
- DABÈNE, « Les adultes et l'écriture » Education permanente, n°102, Paris, 1990, pp. 13-19.
- DAVID J., « Comment étudier l'écriture et son acquisition ? » Etudes de Linguistique Appliquée n° 101, janvier-mars 1996, (coordonné par J. David et M. Fayol) pp. 112-124
- DE BOSSET A.-L., « Les séquences de correction en classe de langue seconde : évitement du non explicite » in *La parole vue et prise par les étudiants*. TRANEL, n°28, mai 98, (n° édité par Laurent Gajo et Fabrice Jeannot). pp. 15-38
- DE KEYSER D. « Apprendre à lire naturellement » in Migrants formation n°87 pp 46-52.
- DELEVAY M., « Question de formation : pour une personnalisation », Cahiers pédagogiques n°299, 1991
- FELDHENDLER D., « Mise en Scène d'histoire de vie dans le contexte d'apprentissage d'une langue vivante et dans le développement de la compétence inter culturelle » in Le Français Dans le Monde, n°290, juillet 1997.
- FIJALKOW E., Pour n° 120, 1989, pp 102.
- FORESTAL Ch., (coord.) « FLE/FLS, un enjeu politique, social, culturel et éthique ». « Présentation » pp5-8, « Et si l'on parlait d'incivilité institutionnelle et d'immobilisme » pp 9-26 n° 133 Etudes de Linguistique Appliquée, janvier-mars 2004
- FORESTAL Ch., « Motion votée par le congrès Snesup réuni les 26-27-28 mars 2003 à Paris » in Savoirs et Formation n°55-56 décembre, 2003, pp 34
- FORESTAL Ch., « *Quelque réflexion sur l'approche systémique et ses implications en DLE* ». « Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues », Paris, Crédif 1987 pp 217-225
- FORESTAL Ch., FLE/FLS « Une possible préoccupation citoyenne de la recherche et de la formation en Sciences du Langage », n° 57 Savoirs et formation décembre 2003
- FORESTAL Ch., "L'éthique au cœur de la didactique des langues" in Etudes de Linguistique Appliquée, n° 109 janvier mars 1998
- FOUCAMBERT J. « Madani ira-t-il à Paris ? », Actes de lecture, mars 1987
- FOURNIER M., in Sciences humaines hors série n°12 février mars 1996 p 26.
- GALISSON R. « entretien avec Monsieur Reboulet » in Le Français Dans le Monde n°248 d'avril 92 page 46
- GALISSON R., "Lexiculture et enseignement" in Etudes de Linguistique Appliquée n°97 de Janvier Mars 1995 p 105
- GALISSON R., « D'hier à demain, l'interculturel à l'école » in Etudes de Linguistique Appliquée, avril-juin 1994, n° 94.
- GALISSON R., « Du FLM au FLE apologie d'une interdidacticité ». n° 99 Etudes de Linguistique Appliquée, septembre 1995
- HOLEC H. Etudes de Linguistique Appliquée n° 94 avril-juin 1994, pp. 27-37.
- JULIEN P., « Langue française : Le plaisir, un marché à prendre » in Le Français Dans le Monde, août-sept. 1994, n° 267, pp 27-29.
- KOULBERG S., Les actes de lecture n°64, décembre 1998, pp. 41-43
- PORCHER L., (coord.). « L'évaluation en didactique des langues et des cultures » in Etudes de Linguistique Appliquée, octobre-décembre 1990, n° 80.
- PORCHER L., (éd.). « Cultures, culture... » Le Français Dans le Monde, Recherches et applications, janvier 1996.
- PUREN Ch., « Eclectisme et complexité » n° 360, in Cahiers pédagogiques, janvier 1998
- REVUZ Ch., « La langue étrangère, entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil : formation aux langues étrangères » n°107, in Education Permanente, juin 1991.
- SATIAUX P., « Les pré requis mathématiques pour les enfants de moins de 6 ans et pour les adultes en alphabétisation » in Le journal de l'alpha déc.janvier 2003-2004 n°138 pp 10-14
- SPRENGER-CHAROLLES L., « Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture » in Pratiques, 1982, n° 35
- TROMPETTE Ch., « Apprentissage d'une langue étrangère et différences de cultures » in Mélanges pédagogiques de CRAPEL, 1983, 151 p.
- VERONIQUE D. « Que savons-nous de l'apprentissage des langues étrangères ? » in Migrants-formation n° 95. Paris CNDP
- VIGNER G., « Lire : comprendre ou décoder ? » in Le Français Dans le Monde, 1996, n° 283, août-septembre pp. 62-66
- ZARATE G., Etudes de Linguistique Appliquée, n°94 avril-juin 1994.

Rapports travaux séminaires

- CORTES J., « Le concept de culture en didactique des langues », cours de maîtrise FLE, Université de Rouen. Mont-Saint-Aignan. 44 pages.
- CORTES J., « Approche systémique en DLE. Un exemple : un Niveau Seuil » in Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle 27 août au 3 septembre 1984, organisé par l'APLV et reproduit supra.

Politique d'intégration :

- « L'accès à l'emploi des primo-arrivants » in Migrations Etudes mai-juin 2004, n°123, 16p.
- « L'étranger, l'accueil, la langue... » in Ecart d'identité, n° 102, 2003 p 1-51. (www.ecarts-identite.org)
- « Le contrat et l'intégration »/ Haut conseil à l'intégration. Paris : La documentation française. 2004 163 p. Disponible sur le site internet <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000033/0000.pdf>
- BORLLOO J-L. Plan de cohésion sociale Présenté au Conseil des Ministres du mercredi 30 juin 2004, 45 p.
- Pour l'égalité de traitement prévenir et réduire les discriminations sur le marché du travail et dans l'entreprise "Dispositif national de formation des acteurs" 2003-2006 » FASILD 15 pages.
- AUBERT P., BOUBAKER N. Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale DPM, centre d'information et de documentation « Notes et documents : la politique de lutte contre les discriminations raciales dans le domaine de l'emploi ». n° 50 mai 2004
- Euréal-C3E / FASILD, « Evaluation de la mise en œuvre du dispositif linguistique expérimental dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration » Note de synthèse. Mars 2004 12p.
- « L'insertion professionnelle des étrangers en France en 2002 » La lettre de la DPM avril 2004
- « Le contrat d'accueil et d'intégration : point d'étape et perspectives d'extensions 2004 » La lettre de la DPM, n°56 février/mars 2004
- Haut Conseil à l'intégration, Rapport annuel 2003 consacré au contrat et à l'intégration. 121 p. et annexes : *Formation civique, support de formation*
- L'intégration et l'accès à la langue. La formation linguistique des migrants en France. Un système en évolution. Dossier réalisé dans le cadre de la convention n°750120 01 M25 372 CLP, Paris, 2004 64p.
- VERONIQUE D., Analyse contrastive et analyse d'erreurs, une application de la linguistique en didactique des langues II. Thèse de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, 1983, 865 p.
- ESPÉRANDIEU, V. BENICHO. Des illettrés en France, Rapport officiel 1982
- LEGRAND L., Rapport au Ministre de l'Education Nationale décembre 1982 Paris, Documentation Française, 1982.
- FORESTAL Ch., « Sortir de l'immobilisme. A propos de l'enseignement du français en France et de l'éternelle précarité des enseignants de FLS-FLE ». (Février 2003. Intervention en Colloque) SNESUP 2003
- Enseignement :**
- BUSER P., "Dyslexies acquises, dyslexies de développement" in ONL 1996 pp 57-83
- C.E.R.I., Rapport de conférence internationale, Technologie de l'information et apprentissage de base, La lecture OCDE C.E.R.I. 1986
- DRTEFP. Dir. ASSOFAF - Pôle d'orientation 75 Repérage de l'illettrisme. "Analyse des besoins en formation linguistique", Paris, Ministère du travail, octobre 1995, 39 p.
- Lecture, informatique et nouveaux médias, L'Observatoire National de la Lecture ONL 1997
- MADLI "L'apprentissage du français", actes du colloque du 23-24 octobre 1997
- DABENE M. "Compétences scripturales et pratiques d'écritures" in L'illettrisme en question Besse et al Psy EF PUL Colloque 15-16 octobre 1990 paru en 1992 (332 p pp. 101-107)
- Verbal/non verbal, frères jumeaux de la parole ? ANEFLE (CLA de Besançon) 1995 : Actes de la journée d'études ANEFLE organisée à Besançon le 17 juin 1995.
- BESSE et al. Psy EF PUL Colloque 15-16 octobre 90 Pau en 92 (332 p) pp 101-107
- MARANDON G., colloque les 23 et 24 octobre 1997 organisé par la Mission d'aide aux dispositifs de lutte contre l'illettrisme "L'apprentissage du Français" à Rouen

Référentiels officiellement reconnus :

- Cadre européen commun de référence pour les langues. Division des politiques linguistiques Strasbourg. Didier (Conseil de l'Europe), Juillet 2003. 192 pages.
- Référentiel de formation linguistique de base livret 1 « présentation » (7 pages), livret 2 : Repérage et positionnement des publics (PAL inclus : 93 pages), livret 3 (communication orale 73 pages), livret 4 (communication écrite 83 pages) FAS (fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles et CUEEP, Région Nord Pas de Calais 1996.

Autres référentiels :

- Cesco C. Julia F. Kublé R. Pargovski J. Young R. Certification Initiale de Compétence en Français CICF. FLE Oral Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée Avril 2003
- Cesco C. Julia F. Kublé R. Pargovski J. Young R. Certification Initiale de Compétence en Français CICF. FLE Ecrit Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée Avril 2003
- Cesco C. Julia F. Kublé R. Pargovski J. Young R. Certification Initiale de Compétence en Français CICF. Lecture Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée
- Cesco C. Julia F. Kublé R. Pargovski J. Young R. Certification Initiale de Compétence en Français CICF. Ecriture Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée
- FASILD/CLACertification Initiale de Compétence en Français Un outil pour le contrat d'intégration ?
- Certification Initiale de Compétence de la langue française. A l'intention des populations immigrées en demande d'insertion (édition interne CLAB 21 juin 2000) et rapport d'étape de mars 2001
- VINERIER A., Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre. Guide pratique et méthodologique. Paris, l'Harmattan, 1994.
- CIMADE, Démarche pour l'évaluation. Première partie, introduction (5 pages), deuxième partie : référentiel de formation (43 pages), troisième partie : l'évaluation (51 pages), quatrième partie : fiches outils. + Cassette audio. Edition interne de Décembre 1996 Cimade, Service Formation.
- Recueil d'échelles pour l'évaluation des apprentissages en alphabétisation. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation 1994
- CLEF communiquer, lire, écrire en français. Ambassade de France au Maroc 2003
- DARTOIS C., Former les publics peu qualifiés. Référentiel des Savoirs de base. ONISEP Ministère de l'emploi et de la solidarité. Paris 2000. 175 P.
- Référentiel de formation et référentiel de compétences à l'usage des acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle lorsque l'exercice de leur activité vise l'intégration des publics migrants ou issus de l'immigration, FAS, Direction formation emploi janvier 1999
- Etude portant sur la comparaison entre différents référentiels linguistiques. Possibilités de Passerelle entre ces référentiels et une certification. Dossier suivi par Christine Candide. Coordination des travaux par Ecrimed. Etude menée par la Cimade, le CLAP, l'IPTR, l'AEFTI et Ecrimed. Mars 2001 (document interne au FASILD)
- Les métiers de la formation et le référentiel d'activités par familles professionnelles. In « Les organismes privés de formation » Interface. La documentation française, 1998.

Publications personnelles

- ETIENNE Sophie : Savoirs et formation Hors série : Savoirs de base, communication orale et écrite. Décembre 2004 Etienne Sophie : Définir les savoirs de base pp 7- 12, conceptualisation pp 67-71
- ETIENNE Sophie : Instances fédératrices pp 2-3, Les publications du réseau de professionnalisation AEFTI pp 4-5 Les assises du FLE/FLS pp 10, Pour une prise en compte de la formation de base en didactique du FLE pp 20-21 in Savoirs et Formation Expériences de formation en milieu carcéral, Foyers des travailleurs migrants Ghettos ou résidences sociales. N58 décembre 2004- Janvier 2005

ETIENNE Sophie "Enseignement du français : vers un renouvellement de la formation de formateurs, adapté à la complexité" in L'intégration et l'accès à la langue. La formation linguistique des migrants en France. Un système en évolution, CLP, Paris, 2004 64p. pp 25-30

ETIENNE Sophie « Actes de la rencontre organisée à Marseille sur le droit à la langue ». « Intervention au Colloque de Lille : 2° rencontres Européennes travail culture syndicalisme des 11-12 juin 2004 » in Savoirs et formation n°57

ETIENNE Sophie « Droit à l'apprentissage de la langue », « Contrat d'accueil et d'intégration, les effets d'annonces et après ? » pp 4-7, « VAE » pp 8, « Sensibilisation à l'approche inter-culturelle en formation et échanges de pratiques » pp 9-14, « Les représentations mentales en formation » p 16, « Le droit à l'apprentissage de la langue en débat à Marseille » pp 42-46, « Les limites du contrat d'accueil et d'intégration » pp 49- 54 in Savoirs et Formation N° double 55-56 décembre 2003

ETIENNE Sophie « Former, déformer, transformer par l'enseignement de la langue française » in Savoirs et Formation n°44-45 décembre 1997 (p 8 et 9)

ETIENNE Sophie « La professionnalisation, une réflexion commune des AEFTI autour du métier de formateur » (pp 2 à 5), in Savoirs et formation n° 52 décembre 2001 (43 p)

ETIENNE Sophie « Une certification pour la reconnaissance des compétences communicatives, à propos du projet de certification linguistique FASILD » (pp 2 à 3 in Savoirs et formation n° 53-54 novembre 2002 (72 p) :

ETIENNE Sophie CLE International : Trait d'union 1 Méthode de français pour migrants. Ecrire : « apprentissage de l'écriture pour les adultes ». 2004. 96 p. + Trait d'Union 2 (pages cultures) + in le livre du professeur.

ETIENNE Sophie in « Analyse des fonctions des formateurs AEFTI : essai de définition du métier de formateur AEFTI 2001-2002 », octobre 2002, Hors série de Savoirs et Formation (32 page)

ETIENNE Sophie in « L'accompagnement social et formation » Hors série de Savoirs et formation juin 2004. 56 pages

ETIENNE Sophie in. « Les représentations mentales et formation : préambule » (pp 3,4) « Les représentations mentales et leur influence sur l'apprentissage » pp 5 à 7, « Applications » p 8 « Les représentations mentales et la lecture » pp 10 à 14 « Les actes de la RIA » : pp 26 à 44 « Conceptualisation » pp 45 à 48 in Savoirs et formation Hors série octobre 2003

ETIENNE Sophie, « Capitalisation des ressources AEFTI » in Savoirs et formation n° 51 mars 2001 (40 p). (Pp 2 à 8)

ETIENNE Sophie, « L'évaluation dans la formation » 60 pages, Hors série de la revue Savoirs et Formation décembre 2001.

ETIENNE Sophie, « Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation. Les limites du contrat d'accueil et d'intégration » pp 109-117 in Etudes de Linguistique Appliquée n° 133 Numéro janvier-mars 2004

ETIENNE Sophie, « Regard sur des méthodes pour enseigner/apprendre le Français aux adultes » : Actes de lecture n°65 décembre 1999, p 96 à 100.

ETIENNE Sophie : « Une autre idée de l'enseignement du français aux adultes ». pp 26-29 in Le Français Dans le monde numéro 339 de mai-juin 2005

Sites net :

<http://www.ens-lsh.fr/labo/plurapp/educasup/sitefle/cdbasedd.thm>
<http://www.fle.hachette-livre.fr>
http://134.21.12.87/nc/pages/raster_f.htm
http://europa.eu.int/comm/research/consultations/list_en.html
<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=10997>
<http://tocic.ca/tfi/tfifrancais.htm>
<http://www.ciep.fr/bibliographie/methodes.htm>
<http://www.communaute.qc.ca/Carrefour/abcl/grille.html>
<http://www.d-c-1.net/>
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric/>
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fle.net>

Références d'outils : voir annexes spécifiques sur les outils.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

A

ACF Action Collective de Formation
 ADACFO Association pour le Développement de l'Action Collective de Formation
 ADCUEFEF Association Des Centres Universitaires d'Etudes Françaises
 ADEP Agence nationale pour le Développement de l'Education Permanente
 AECSE Association des Enseignants Chercheurs en Science de l'Education
 AEE Amicale pour l'Enseignement des Etrangers
 AEFE : agence pour l'enseignement français à l'étranger
 AEFTI Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leur Famille.
 AFA Action de Formation en Alternance pour les jeunes
 AFAMI Agence Française pour l'Accueil et la Migration Internationale
 AFAQ Association Française d'Assurance Qualité
 AFL Association Française pour la Lecture
 AFLA Association Française de Linguistique Appliquée
 AFNOR Association française de normalisation.
 AFPA Association pour la formation professionnelle des adultes. Association placée sous la tutelle du ministère du travail, créée en 1949 pour répondre aux besoins de la formation des collectivités, des entreprises en matière de formation et des particuliers (200 centres de formation, 5500 formateurs)
 AFR Allocation formation reclassement (ancienne allocation)
 AGEFIPH Association pour la gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées
 AGEFOS. PME Association de gestion des fonds de formation des petites et moyennes entreprises. L'association propose un contrat qualité pour une formation "zéro défaut". Ce contrat définit dix étapes à respecter, depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation de la formation.

AI Allocation d'Insertion
AIF Actions d'insertion et de formation
AILA Association internationale de linguistique appliquée
AIPLF Assemblée internationale des parlementaires de langue française
AIS : adaptation et intégration scolaire
ALE Agence Locale pour l'Emploi
AMCL : Attestation Ministérielle de Compétences linguistiques (test en vue d'obtenir la nationalité, grille de référence lors du Bilan CAI)
ANACT Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail
ANEFLE Association nationale des enseignants de français langue étrangère
ANI Accord national interprofessionnel
ANLCI Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (remplace le GPLI)
ANPE Agence nationale pour l'emploi
ANVAR Agence Nationale pour la Valorisation de la Recherche.
APE Atelier de Préparation à l'emploi
APLI Atelier permanent de lutte contre l'illettrisme
APP Atelier Pédagogique personnalisé Il vise à permettre de mener à son rythme un projet de formation de courte durée Cette formule, issue d'actions

expérimentales lyonnaises a été encouragée par la Délégation à la formation professionnelle pour diversifier les réponses à certains besoins de formation spécifiques.
 L'APP accueille tous les publics, salariés et demandeurs d'emploi, mais s'adresse en priorité aux jeunes. En 1996 450 APP ont dispensé 12 millions d'heures stagiaires.
 L'ETAT a consacré 120 millions de francs à leur financement. (Chacun travaille en autoformation, on vise l'autonomie.

ARE Allocation d'aide au retour à l'emploi ou Atelier Recherche emploi
ARIC Association pour la recherche Interculturelle
ARL Atelier de raisonnement logique
ARLE Association pour le rayonnement des langues européennes
ASA Allocation spécifique d'Attente
ASDIFLE Association de Didactique du FLE
ASFO Association de Formation
ASI Accompagnement Social Individualisé
ASS Allocation de solidarité spécifique
ASSEDIC Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
ATD Aide à toute détresse
AUD Allocation Unique dégressive (Ancienne allocation)

B

BC Bilan de compétences
BEL Bureau d'étude de liaison (ex BELC)
BELC Bureau d'études pour les langues et les cultures
BIA Bulletin Inter AEFTI
BIAF Bordereau individuel d'accès à la formation
BIE Bureau International d'Education
BIEF Banque internationale d'information sur les états francophones
BNQ Bas niveau de qualification
BOEN Bulletin Officiel de l'Education Nationale
BOPP Bilan d'OrientatIon Préprofessionnel appartient au DAF du FASILD dans le cadre du CAI
BPEL Bilan de Prescription et d'Evaluation Linguistique appartient au dispositif d'apprentissage du français du FASILD relatif au CAI

BPF : Bilan Pédagogique et Financier. Document récapitulatif qui doit être envoyé tous les ans par les organismes de formation au groupe de contrôle régional de la formation professionnelle. La non production de ce document, pendant deux années consécutives entraîne la suppression du numéro de déclaration d'existence.

C

CAE Contrat d'accès à l'emploi
CAFOC Centre académique à la formation continue
CAFOL Centre d'accueil et de formation linguistique
CAI Contrat d'Accueil et d'intégration
CAO Conception assistée par Ordinateur
CAP Certificat d'aptitudes professionnelles
CARIF Centre d'animation et de ressources de l'information sur la formation
CASI Cellule d'Appui Social Individualisé
CASNAV : centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage

CBC Congé bilan de compétences
CCA Cadre communautaire d'appui
CCAS Centre communal d'action sociale
CCI Chambre de commerce et d'industrie Établissement public, la CCI joue un rôle important dans le financement de la formation en particulier avec les écoles de commerce, l'alternance, les CFA.
CCIP Certificat de capacité d'insertion Professionnelle
CCPN Comité Consultatif Paritaire National
CDD Contrat de travail à durée déterminée
CDES Commission Départementale de l'Education Spéciale
CDI Contrat à durée Indéterminée.
CDII : contrat à durée indéterminée intermittent d'après Maylis Martial)

CDIAE Comité départemental d'insertion par l'activité économique
CE Compréhension Ecrite,
CEC Contrat emploi consolidé à l'issue d'un contrat emploi solidarité ou Certificat d'Etudes Commerciales en langue française
CEDEFOP Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

CEE Communauté économique Européenne ou Centre d'Etude de l'emploi
 CEFE Centre d'étude du français élémentaire
 CEFISEM Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.
 CEFORMA Centre de ressources des formateurs
 CEFP certificat élémentaire de français pratique
 Centre info Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente créée en 1976 sous la tutelle du ministère du travail, c'est une association loi de 1901 qui diffuse l'info sur la formation
 CEP Certificat d'éducation professionnelle ou contrat d'études prospectives
 CEREQ Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications créée en 1970 à Marseille, il fonctionne en tant qu'établissement public autonome, sous la double tutelle des ministères de l'Education Nationale et du travail. Il dispose d'un site Internet, d'un laboratoire de recherche, d'un service statistique, d'un bureau d'études sur les relations emploi formation et d'un centre de documentation.
 CES Contrat Emploi Solidarité ou Conseil Economique et Social ou Chèque Emploi Service
 CET Collège d'enseignement technique
 CEV Contrat Emploi Ville.
 CFA Centre de formation d'apprentis
 CFC Conseiller en formation continue
 CFDT Confédération Française Démocratique du Travail.
 CFG Certificat de formation générale
 CFI Crédit Formation Individualisé
 CFPA Centre de formation pour adultes
 CHANED Chambre Syndicale des Organismes Privés de Formation à Distance
 CHSCT Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail
 CIBC Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences
 CIDJ Centre d'information et de documentation sur la jeunesse
 CIE Contrat Initiative Emploi
 CIEF Centre International d'Etudes Françaises (Lyon)
 CIEP Centre international d'études pédagogiques
 CIF Congé Individuel de Formation
 CII Conseil Interministériel à l'Intégration
 CIMADE Comité Inter - mouvements Auprès des évacués
 CIO Centre d'information et d'orientation
 CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnel Par Alternance.
 CIRA centre interministériel de renseignements administratifs
 CLA ENSA : classe d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement
 CLA : Classe d'accueil

 CLAB Centre de linguistique Appliquée de Besançon
 CLAP Centre de liaison alphabétisation et promotion
 CLD Chômeur de Longue Durée
 CLEF Communiquer Lire Ecrire en Français (référentiel de l'Ambassade de France, Service de Coopération) en matière de Lutte contre l'analphabétisme (au Maroc)
 CLI Commission Locale d'Insertion
 CLIN Classes d'Initiation
 CLIPA Classe d'initiation pré professionnelle en alternance
 CLP Centre de Liaison Préformation
 CMP Code des Marchés Publics
 CNASEA Centre national pour l'aménagement des structures des exploitations agricoles (chargé de la rémunération de stagiaires de la formation de base)
 CNCE Comité national de coordination et d'évaluation
 CNCP Commission Nationale de la Certification Professionnelle
 CNDP Centre nationale de documentation pédagogique
 CNED Centre national d'enseignement à distance Créé en 1939 pour répondre aux besoins de scolarisation de jeunes réfugiés au moment de la déclaration de guerre.
 CNFPT Centre national pour la formation dans la fonction publique territoriale
 CNLRQ Comité national de liaison des régions de quartier
 CNML Conférence Nationale des Missions Locales
 CNU Conseil national des Universités
 CO Compréhension Orale
 CODEF : Comité Départemental de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de la promotion sociale.
 CONFESJES Conférence des ministres de la jeunesse et des sports des pays d'expression française
 CONFEMEN Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
 CONFEMER Conférence des ministres de l'enseignement supérieur et de la recherche
 COPACIF Comité paritaire des congés individuels de formation
 COPAFOR Comité national paritaire pour la coordination et le développement de la formation professionnelle continue des salariés de l'artisanat
 COPIRE Commission paritaire interprofessionnelle régionale pour l'emploi
 COREF Comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi
 COREPER Comité des représentants permanents des Etats membres
 COTOREP Commission Technique d'Orientatation et de Reclassement Professionnel.
 CPA Classes Préparatoires à l'Apprentissage
 CPC Commissions Paritaires Consultatives
 CPE Commissions Paritaires de l'Emploi
 CPF Conseil Permanent de la Francophonie
 CPL Centre Permanent Linguistique
 CPNE Commission paritaire nationale pour l'emploi
 CPNFP Comité paritaire national de la formation professionnelle
 CPP Certificat de Perfectionnement Professionnel
 CPP Comité Permanent de Professionnalisation AEFTI

CQB Certifications de Branches
CQP Certification de Qualification Professionnelle
CRAPEL Centre de recherche appliquée pour l'enseignement en langues.
CRDI Centre ressource départemental illettrisme
CRDP Centre régional de documentation pédagogique
CREDIF : centre de recherche et d'études pour la diffusion du français
CREDOC : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des Conditions de vie.
CRELEF Centre de recherche en linguistique et enseignement du Français
CRI Centre Ressource Illettrisme
CRIE Centre ressources illettrisme emploi (ancien nom du CRI de la Région Paca)
CRIPI Commission régionale pour l'insertion des populations immigrées (du FASILD)
CSFC Chambre syndicale des Professionnels de la formation
CSFEF Centre francophone de recherche en éducation
CSLF Conseil supérieur de la langue française
CST Carte de Séjour Temporaire
CTF Capital de temps de formation
CTH Commission des titres homologués
CTH Commission Technique D'Homologation (VAE)
CTI Commission des Titres d'Ingénieurs
CUEEP Centre Université Economie d'Education Permanente
CUEF Comité de Patronage des Etudiants Etrangers
CUIO Cellule Universitaire d'information et d'orientation

D

DAEU Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires
DAF Dispositif d'Apprentissage du Français (mis en place par le FASILD en 2004)
DAFCO Délégation Académique à la Formation Continue
DALF Diplôme d'Approfondissement en Langue Française
DARES Direction de l'Administration de la Recherche, des Etudes et des Statistiques, elle dépend du ministère du Travail et des Affaires sociales et réalise des études sur l'emploi, le marché de la formation...
DAVA Dispositif Académique de Validation des Acquis
DCL Diplôme de compétences en langues
DDASS Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DDJS Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports
DDPJJ Direction départementale de la protection judiciaire de la jeunesse
DDTEFP Direction Départementale du travail et de l'équipement et de ma Formation Professionnelle
DE Demandeur d'emploi
DEA Diplôme d'études approfondies
DEFA Diplôme relatif aux Fonctions d'Animation
DEFM Demandes d'emploi en fin de Mois
DELD demandeurs d'emploi de longue durée
DELF Diplôme d'études en langue française
DENATEFLE Délégation nationale de l'enseignement du FLE
DEP Direction de l'Evaluation et de la Prospective
DESS Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DFLE Didactique du FLE
DFLM Didactique du Français Langue Maternelle
DFP Délégation à la Formation Professionnelle
DGLF Délégation Générale à la Langue Française
DGEFP Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle.
DGLE Didactique générale des langues étrangères
DHEF Diplôme de Hautes Etudes en Français
DIFLE Diplôme Universitaire de Didactique du FLE (Lyon)
DIJ Délégation Interministérielle à l'Insertion Professionnelle et sociale des Jeunes en Difficulté.
DIRMI Délégation Interministérielle RMI
DISS Direction des Services Sociaux
DIV Délégation Interministérielle à la Ville.
DL Diplôme de Langue Française
DLC Didactologie des Langues -Cultures
DMA Diagnostic des Modes d'Appropriation
DMI évaluation des Difficultés et des Moyens dans le domaine de l'Illettrisme
DOCUP Document Unique de Programmation
DP Délégué du Personnel
DPM Direction de la Population et des Migrations
DRAC Direction Régionale des Affaires Culturelles
DRASS Direction Régionale des Actions Sanitaires et Sociales
DRDF Délégation Régionale aux Droits des Femmes
DRTEFP Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
DS Délégué syndical ou Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises modernes
DSPE Dynamique et Stratégie Pour l'Emploi
DTEFP Direction du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
DU diplôme universitaire
DUDILA Diplôme Universitaire de Didactique du FLE (LYON)
DUFA Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes
DUT Diplôme Universitaire Technologie

E

EAO Enseignement Assisté par Ordinateur
ECAP Evaluation des Compétences et des Acquis Professionnels
ECCP Evaluation des Capacités et Compétences Professionnelles
ECLUQ Enquête sur les Capacités de Lecture et d'Ecriture Utilisées Quotidiennement
EDDF Engagement de Développement de la Formation dans les entreprises
 (par les UROF)
EE Expression Ecrite
EEE Espace Economique Européen
EFPE Etudes Français pour l'Etranger
EI Entreprise d'Insertion
EIAA Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes
ELA Etudes de Linguistique Appliquée
ELCO Enseignant en Langue et Culture d'Origine
EMT Evaluation en Milieu de Travail
EN Éducation Nationale
ENA : élève nouvellement arrivé
ENAF : élève nouvellement arrivé en France
ENQ Employé Non Qualifié
EO Expression Orale
EPPFE Ecole de Préparation des Professeurs de Français à l'Etranger
EPPSPPFE Ecole de Préparation et de Perfectionnement Supérieur des Professeurs de Français à l'Etranger
EPSR Equipes de Préparation et de Suite du Reclassement
EREA École Régionale d'Enseignement Adapté
EREF Espaces Ruraux pour l'Emploi et la Formation
ESEU Examen Spécial d'Entrée à l'Université
ETAM Employés Techniciens et Agents de Maîtrise
ETT Entreprise de travail temporaire
ETTI Entreprise de Travail Temporaire d'Insertion
EUREVAL-C3 Centre Européen d'Expertise en Evaluation en charge de l'évaluation du dispositif CAI
EVCP Evaluation Validation de Compétences Professionnelles/ Examen de Validation des Compétences Professionnelles

F

FACT Fonds pour l'Amélioration des Conditions de Travail
FAE Formation Alternance Entreprise
FAF Fonds d'Assurance Formation
FAJ Fonds d'Aide aux Jeunes
FAJD Fonds d'Aide aux Jeunes en Difficulté
FASILD (Ex. **FAS** : Fonds d'action sociale). Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations
FBVE Formation de Base à Visée Emploi
FBVS Formation de Base à Visée Sociale
FCIL Formation Complémentaire d'Initiative Locale
FDI Fonds Départemental pour l'Insertion
FDLM Français Dans le Monde
FEDER Fonds Européen de Développement Régional
FEF Fondation Européenne de la Formation
FFP Face à Face Pédagogique
FFP Fédération de la Formation Professionnelle. C'est le principal syndicat patronal, regroupant les organismes de formation, la FFP est à l'origine de la création de l'OPOF. Elle participe aux négociations concernant la convention collective, le contrat d'études prospectives et la commission paritaire nationale pour l'emploi.
FFPPS Fonds de la Formation Professionnelle et de la Promotion Sociale, crédits inscrits au budget du ministère chargé de la formation professionnelle destinée au financement des conventions passées avec les dispensateurs de formation.
FI Formation intégrée
FIPF Fédération Internationale des Professeurs de Français
FL2 Français Deuxième Langue
FLB Formation Linguistique de Base
FLE Français Langue Etrangère
FLETISTES : auto-appellation des enseignants FLE

FLM Français Langue Maternelle
FLS Français Langue Seconde
FNARS : Fédération Nationale des Associations d'Accueil et de Réadaptation Sociale.
FNE Fonds National pour l'Emploi
FONGECIF Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation
FONGEFOR Fonds National de Gestion paritaire de la Formation Professionnelle
FPA Formation Professionnelle Adultes
FPC Formation Professionnelle Continue
FPPS Formation professionnelle et promotion sociale
FRAFP Fonds Régional de l'Apprentissage et de la Formation Professionnelle
FSE Fonds Social Européen conçu en 1957 par le traité de Rome, il a pour mission la promotion des facilités d'emploi et la mobilité.
FSF Formateurs Sans Frontière
FSU : Fédération syndicale unitaire

G

GDLI Groupe Départemental de Lutte contre l'Illettrisme
GEIQ Groupement d'Employeurs pour l'Insertion et la Qualification
GEPEN Groupement d'Etablissements Publics de l'Education Nationale
GERFLINT Groupe d'Etudes et de Recherche pour le Français Langue Internationale
GLA Groupes classes ateliers
GPAO Gestion de Projet Assistée par Ordinateur
GPE Gestion Prévisionnelle de l'Emploi
GPLI Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme
GPU Grand Projet Urbain
GRAF Groupe de recherche action formation
GRETA Groupement d'établissements
GRH Gestion des Ressources Humaines
GRLI Groupe régional de lutte contre l'illettrisme
GTE Groupes Thématiques Européens lancés en 2002 font partie du dispositif EQUAL

H

HCF Haut Conseil à la Francophonie
HCI Haut Conseil à l'Intégration
HTT Hors Temps de Travail
HTTP Hyper Text Transport Protocol

I

IA Inspection académique
IAE Insertion par l'activité Economique
ICCP Indemnité Compensatrice de Congés Payés
IFOP Institut Français d'Opinion Publique
ICPF Institut de Certification des Professionnels de la Formation
IFOREP Institut de Formation et de Recherche en Pédagogie
IFPA Institut de Formation Pour Adultes
IGAS Inspection Générale des Affaires Sociales
IHEF Institut des hautes études francophones
IJSS Indemnité Journalière de la Sécurité Sociale.
INRP Institut national de recherche pédagogique
INRS Institut National de la Recherche Scientifique
INSEE Institut national de la statistique et des études économiques
INTEFP Institut National du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
IPEF Institut des professeurs de français à l'étranger
IRES Institut de Recherche Economique et Sociale
IRILL Insertion, Réinsertion, Lutte contre L'illettrisme
ISO International Standard Organisation
ISSN International Standard Serial Number
ITHAQUE Itinéraire personnalisé d'accès à la qualification et au diplôme
IUE Institut de l'Unesco pour l'éducation
IUFM Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUP INFOCOM Institut universitaire professionnel information et communication

J

JAPD Journée d'Appel de Préparation à la Défense

L

LACS Lettres, Arts, Communication et Sciences du Langage
LASTREE Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Education et de l'Emploi
LEST Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail
LUTILEA LUTte contre l'Illettrisme, l'Exclusion, l'Analphabétisme

M

MAE Mobilisation et Accompagnement à l'Emploi
MAFPEN Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale
MEN Ministère de l'éducation nationale
MGI Mission générale d'insertion à l'Education nationale
MIAGE Maîtrise Informatique Appliquée à la Gestion des Entreprises
MIF Maison de l'information sur la formation
MJC Maison des jeunes et de la culture
ML Missions locales pour l'emploi
MOA Module d'orientation approfondie.
MODAL Module d'accès au lycée
MOO Modules d'observation orientation
MOREA Module de re préparation à l'examen par alternance

N

NAF Nomenclature d'activités française, elle a remplacé, depuis janvier 1993 le code APE (activité principale exercée) qui définit l'activité principale de chaque entreprise et son rattachement à une convention collective.

NEI Nouveaux Etats indépendants

NFI Nouvelles filières d'ingénieurs

NPNS Ni Putes Ni Soumises

NTCI Nouvelles technologies de l'Information et des Communications.

NTE Nouvelles technologies éducatives

NTF Nouvelles technologies formatives

O

OCDE Organisation pour la coopération et le développement économique

ODC Outil de développement cognitif

OFPPA Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides

OIFP Observatoire international de la formation professionnelle

OIP Organisme d'Insertion Professionnelle

OMI Office des Migration Internationales

ONI Office national de l'immigration

ONISEP Office national d'information sur les enseignements et les formations

OPACIF Organisme Paritaire Agrée au titre du Congé Individuel de Formation

OPCA Organisme paritaire collecteur agréé des organismes de formation

OPCAREG Organisme paritaire collecteur agréé interprofessionnel et régional

OPQF Office Professionnel de Qualification de la Formation Créé en 1994 au sein de l'office professionnel de qualification des conseils en management sous l'égide de la FFP, sa mission est de délivrer une qualification aux organismes de formation.

ORCEP Office régional de la culture et de l'éducation permanente

OREF Observatoire régional emploi formation

ORGAFORM Conseil national des organismes de formation

OVAREP Observatoire des ressources audiovisuelles pour l'éducation permanente. Financé par les pouvoirs publics, il édite et diffuse des infos concernant les ressources audiovisuelles et multimédias pour la formation professionnelle.

P

PAC Programme d'action communautaire

PAE Projet d'action éducative

PAF Plan académique de formation/ Processus d'apprentissage fonctionnel

PAI Préparation active à l'insertion

PAIO Permanences d'accueil, d'information et d'orientation

PAO Publication Assistée par Ordinateur

PAP Projet d'action personnalisé

PAQUE Préparation active à la qualification et à l'emploi (a précédé le dispositif TRACE)

PARE Plan d'Aide au Retour à l'Emploi

PDA Plan Départemental d'Accueil (appartient au dispositif CAI)

PDI Plan Départemental d'Insertion

PEC Projet éducatifs communs

PEGC Professeur d'enseignement général des collèges

PEI Programme d'enrichissement instrumental

PEO Procédure d'évaluation et d'orientation

PFA Plate Forme d'Accueil (de L'OMI)

PIC Programme d'initiative communautaire

PIF Plan Individuel de formation.

PLIE Plan Pluriannuel pour l'insertion et l'emploi ou Plan Local d'Insertion par l'Economique (remplace depuis 1999 les plans locaux d'insertion économique)

PMI Protection maternelle et infantile

PNAE Plan national d'accès pour l'emploi

PNL Programmation neuro linguistique

PNUD Programme des Nations Unies pour le Développement (publie un rapport le 13 décembre 2002 sur le taux d'analphabétisme dans les pays pauvres)

POS Plateforme d'Orientation et de Suivi

PPO Programme par objectifs

PPP Pédagogie par projet

PRAA Préparation, recherche et autres activités

PRAFP Programme régional d'apprentissage et de formation professionnelle

PRDFPJ Plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes

PREJ Programme régional pour l'emploi des jeunes

PRIP Programme Régional d'Insertion des Populations Immigrées

Psy EF Psychologie de l'éducation et de la Formation (Jean Marie Besse)

Q

QCM Questionnaire à Choix Multiples

QMF Questionnaire Multifonctions

R

RACINE Réseau d'appui et de capitalisation des innovations européennes
RAN Remise à Niveau
RAPAL Research and practice in adult literacy
RdeP Réseau de Parrainage
REFER Réseau électronique francophone pour l'éducation, l'économie, l'environnement et la recherche
REFORM Association des responsables de formation
RFB Préapprentissage Savoirs de base.
RFE Répertoire Français des Emplois
RH Ressources Humaines
RIA Rencontres Inter AEFTI
RMA Revenu Minimum d'Activité
RMI Revenu minimum d'insertion
ROME Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
RS Raison Sociale
RSP Rémunération des stagiaires de la formation professionnelle
RTN Réseaux thématiques nationaux font partie du dispositif Equal (Combattre les discriminations, réduire les inégalités pour une meilleure cohésion sociale : premier appel à projet date de 2001)
RTT Réduction du temps de travail

S

SAE Stage d'accès à l'entreprise
SEGPA : Section d'Enseignement Professionnel Adapté
SES Section d'éducation spécialisée
SGAV Structuro global audio visuel
SIFE Stage d'insertion et de formation à l'emploi
SIMFI Système interactif multimédia de formation individualisée
SIO Session d'information et d'orientation
SIRET Système Informatique pour le Répertoire des Etablissements
SIVP Stage d'initiation à la vie professionnelle
SMIC Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
SMIG Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti
SNESUP Syndicat National de l'Enseignement Supérieur
SOA Session d'orientation approfondie
SOCA Stages d'orientation collective approfondie
SPE Service Public de l'Emploi
SPER Service public de l'Emploi Régional
SRC Service régional du contrôle de la formation continue
SRP Stage de reclassement professionnel
SSAE Service Social d'Aide aux Emigrants

T

TANAGRA Technique d'Analyse Graphique
TCF Test de Connaissance en Français
TH Travailleur Handicapé
TIC Technologies de l'information et des communications
TIG Travail d'Intérêt Général
TOE Taux d'Occupation des Emplois
TRACE Trajet d'Accès à l'Emploi
TRE Technique de Recherche d'Emploi

U

UE Union européenne
UER Unité d'enseignement et recherche
UFR Unité de formation et de recherche (ex-UER)
UNEDIC Union nationale pour l'emploi dans l'industrie et le commerce. Unédic (Nouvelle appellation qui n'est plus un sigle)
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
UQAM Université du Québec à Montréal
UREI Union Régionale des Entreprises d'Insertion
UROF Union Régionale des Organismes de Formation
URSSAF Union de Recouvrement des cotisations de Sécurité Sociale et Allocations Familiales.
UTR Unité technique de reclassement
UV Unité de Valeur

V

VAE Validation des Acquis de l'Expérience
VAP Validation des Acquis professionnels

W

WWW world wide web

annexes :

Annexe 1 : Appareil Conceptuel/matriciel de référence pour la DLC

Annexe 2 : Alphabétisation/illettrisme, question de terminologie

Annexe 3 : CAI

- A. Le contrat d'accueil et d'intégration
- B. Participation du FASILD au CAI
- C. Dispositif CAI 2004
- D. Localisation départementale CAI
- E. Livret du stagiaire

Annexe 4 : Organisation de la formation linguistique

- A. Synthèse du comité interministériel
- B. Dispositif d'apprentissages du français FASILD PACA
- C. Principaux dispositifs
- D. Répartition de financement d'une formation linguistique
- E. Fiche utilisée pour la capitalisation des ressources AEFTI
- F. Objectifs de la formation

Annexe 5 : FASILD

- A. Présentation du FASILD
- B. Présentation de l'accord cadre de la région PACA
- C. Communiqué des associations à l'issue du gel du FASILD
- D. Déclaration CGT AEFTI du 12 mars 2003

Annexe 6 : AEFTI

- A. Présentation de l'AEFTI
- B. Charte AEFTI
- C. Pétition pour le droit à la langue

Annexe 7 : Typologies

- A. Tableau FAS/CUEEP
- B. Tableau : notre proposition d'une typologie intégrant le FLS
- C. Tableau des profils de lecteurs par Jean-Marie Besse
- D. Grille typologique d'André Megge
- E. Portfolio européen en langue

Annexe 8 : Formateurs

- A. Profils :
 - a. Fiches ROME
 - b. Exemple de référentiel et description des métiers de la formation
 - c. Référentiel CAFOC de Créteil
 - d. Les compétences des formateurs. CAFOC Nantes
- B. Les conditions de travail : extraits de la convention collective.
- C. Leur formation :
 - a. Répartition des diplômes et titres par région
 - b. Formateurs de FLS à l'Education nationale
 - c. Exemples de formations ponctuelles (Centre info et CRI)
 - d. Référentiel DUFRES
 - e. Licence professionnelle de « formateurs adultes » Université d'Avignon
 - f. Exemples de certification de formateurs

Annexe 9 : Outils d'évaluation :

- A. Répertoire des savoirs et savoir-faire en français et mathématiques CNDP Maine et Loire
- B. Dossier de positionnement des ateliers pratiques
- C. Grilles d'observation et d'interprétation des conduites IPO
- D. Outil de positionnement diagnostic
- E. Grille d'évaluation de l'assimilation linguistique
- F. CFG
- G. Un exemple de grille diagnostic d'évaluation

Annexe 10 : Référentiels

- A. CICF
- B. CECR
- C. Référentiel FAS/CUEEP
- D. Référentiel CIMADE
- E. Recueil d'échelles pour l'évaluation des apprentissages en alphabétisation. (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education 1991)
- F. Référentiel d'Anne VINERIER
- G. Référentiel CLEF
- H. Référentiel de Colette DARTOIS
- I. Tableau d'analyse des méthodes de Christian Puren

Annexe 11 : Maspéro, fiche de travail

Annexe 12 : Cahier des charges du HCI

Annexe 13 : Civilisation progressive du français

Annexe 14 : Objectif citoyenneté

Annexe 15 : Trait d'Union

Annexe 16 : Mathématiques

Etude de cas où la réalité impose des choix

Statistique des outils les plus utilisés

Base de donnée des outils de formation

Quelques données statistiques

Objectifs sociopolitiques qui ont déterminé la manière dont elle était abordée.

moment	enjeux	acteurs
Années 1960	Adaptation au travail (Migrants main d'œuvre)	Cours du soir en entreprise
Années 70	Conscientisation, égalité des droits Juillet 1971 loi sur la formation professionnelle et continue : étape importante et décisive pour le droit à la promotion sociale	Militants issus de milieux caritatifs et politiques revendiquent le droit à la formation pour tous
Milieu années 70	Les travailleurs font venir leurs familles on vise l'Intégration familiale Création en 1974 du premier secrétariat d'Etat à l'immigration	Milieu associatif , financeur FAS
Années 80	Chômage de masse de la fin des années 70 nécessite la reconversion des travailleurs. La conception du couple formation/emploi s'impose Notion BNQ regroupe les publics différents (alpha, ill.) (création de centres de préformation professionnelle pour permettre à ces publics d'accéder à une formation professionnelle qualifiante)	Politiques régionales, partenariat : Diversification des financements, première décentralisation La formation continue devient le premier champ de compétence à être presque totalement transféré aux régions . (Les approches de la pédagogie différenciée, pédagogie du projet correspondent mieux à la situation de publics hétérogènes)
Années 90	Nouveaux flux migratoires (publics menacés par la guerre, le non-respect des droits de l'homme, réfugiés demandeurs d'asile ont un profil différent des premiers migrants) certains relèveraient du FLE (scolarisés) mais leur statut les confine dans formations de base On vise l'intégration.	Les formateurs ont à gérer des situations de plus en plus complexes , l'accompagnement est un élément incontournable de la formation puisque la précarité des personnes nécessite un soutien dans leurs démarches sociales. Les formations ne sont pas rémunérées.
Années 2000	On s'oriente vers la formation tout au long de la vie la reconversion à travers la VAE et mobilité transnationale , (projets européens) (pas encore nos publics), l'organisation des flux migratoires (CAI)	Le milieu associatif a de plus en plus de mal à affirmer une identité face à la multiplication des financeurs et de leurs demandes dans un contexte mondial de marchandisation (code des marchés publics)

Tableau récapitulatif du référentiel FAS CUEEP 1996

	Typologie N°1	Typologie N°2	Typologie N°3
Analphabétisme	Ne parle pas, ne comprend pas le français -non scolarisé. Comprend et se fait comprendre en français, ne sait ni lire ni écrire - non scolarisé Comprend et se fait comprendre en français, rudiment en lecture/écriture - non scolarisé dans une autre langue au niveau primaire. Parle très bien français - besoin d'entraînement à l'écrit.	Peu ou pas scolarisés dans le pays d'origine. Non maîtrise de la lecture et/ou écriture et/ou oral.	Francophones non scolarisés (rares) Non francophones, non scolarisés, non alphabétisés, arrivée récente en France (- de trois ans), ou plus ancienne. Non francophones, peu scolarisés, ne maîtrisant pas les savoirs de base, arrivée en France récente ou plus ancienne.
Illettrisme	//////////////////// //////////////////// ////////////////////	Scolarisés en France de 6 à 16 ans Non maîtrise de la lecture et/ou de l'écriture.	Francophones scolarisés à des degrés divers Non maîtrise des savoirs de base (lecture écriture, logicomathématique, raisonnement...)

FLE	Ne parle ni ne comprend le français - ne sait ni lire, ni écrire en français - scolarisé au niveau primaire dans sa langue Ne parle ni ne comprend le français, ne sait ni lire, ni écrire en français, scolarisé au niveau secondaire ou supérieur. Comprend et se fait comprendre en français, connaît les bases du français oral et écrit, scolarisé au niveau supérieur.	Bon niveau de scolarité dans le pays d'origine	Non francophones très scolarisés (avec ou sans enseignement du français) Flou pour les moyennement scolarisés Maîtrisant les savoirs de base. Arrivée récente (- de trois ans) ou + ancienne en France.
-----	--	--	--

Tableau de profils de lecteurs par Jean Marie Besse in Migrants formation N° 100 pp 116-117.

	A	B	C
Domaine socio affectif	Le sujet n'évoque pas de raisons personnelles pour lire ou pour apprendre à lire	Le sujet n'évoque pas de raison personnelle pour lire ou pour apprendre à lire	Le sujet évoque une lecture pour lui, manifeste une envie qui semble personnelle pour lire ou pour apprendre à lire.
Capacités métalinguistiques sur l'écrit	La personne cite une seule fonction, quelques supports d'écrit.	La personne cite plusieurs fonctions, quelques supports d'écrit, pratique une écriture phonétique	La personne cite les principales fonctions, les supports d'écrits, pratique une écriture avec conscience orthographique forte
Moyens techniques mobilisés pour lire et écrire et leur efficacité	Elle se sert d'une procédure, assez maladroite : elle ne parvient pas à mobiliser de stratégie ; elle n'est pas efficace.	Elle se sert de deux procédures, assez maladroites, séparées l'une de l'autre, elle ne parvient pas à mobiliser de stratégie. Elle est peu efficace.	Elle se sert d'une stratégie, parfois malhabile, laborieuse, mais efficace
Pratiques de lecture et d'écriture	La personne dit lire le journal	La personne dit lire le journal, les titres, les panneaux de rue ou de direction	La personne dit lire le journal, des livres simples
Les activités méta cognitives	Il est très difficile, voire impossible d'aborder ce point	Il est très difficile d'aborder ce point	Le sujet commence à expliciter ses difficultés

Grille typologie par André Megge

Monsieur André Megge (en entretien) propose la grille suivante : P = parler, L = lire, 1 = déchiffrer, 2 = sens, E = écrire (orthographe, richesse)

1	Non P	Non L	Non E	Débutant complet (et non P. arrivant)
2	Un peu P	Non L	Non E	Perfectionnement
3	Moyen P	Un peu L	Un peu E	Perfectionnement
4	P	Moyen L	Moyen E	avancé

Selon André Megge (en entretien), il peut y avoir en plus, un niveau de spécialité (qui n'a rien à voir : avancé à l'écrit et faible à l'oral...). Il a fait appliquer ce tableau en CLIN pour organiser les niveaux face à l'hétérogénéité des classes. Les séparations sont non hermétiques verticalement et horizontalement, elles permettent de visualiser la notion de progrès liée au temps passé.

Exemples de certifications de formateurs

Accompagnement en orientation, bilans et en formation (Île-de-France)

Accompagnement et parcours d'insertion des jeunes et adultes en difficulté (Midi-Pyrénées)

Actions de formation auprès des structures et des professionnels en contact avec des personnes étrangères (Midi-Pyrénées)

Certificat d'animateur d'ateliers d'écriture (Bretagne)

Conseiller en insertion professionnelle (Provence-Alpes-Côte d'Azur)

D.E.A. Formation des adultes : champs de recherches (Île-de-France)

D.E.A. Systèmes d'apprentissage, systèmes d'évaluation et formation doctorale (Provence-Alpes-Côte d'Azur)

D.E.P.P. diplôme d'études psychopédagogiques (Midi-Pyrénées)

D.E.S.S. – Maitre Responsable de formation (Provence-Alpes-Côte d'Azur)

D.E.S.S. C.O.G.E.F – Conduite et gestion de projets en éducation et formation (Bretagne)

D.E.S.S. Changements sociaux, processus d'exclusion et dynamiques d'intégration (Languedoc-Roussillon)

D.E.S.S. C.O.G.E.F- Conduite et gestion des établissements de formation (Pays-de-la-Loire)

D.E.S.S. Conception et conduite de projets en intermédiation sociale (Languedoc-Roussillon)

D.E.S.S. d'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Provence-Alpes-Côte d'azur)

D.E.S.S. Développement local et économie solidaire (Nord-Pas-De-Calais)

D.E.S.S. Développement urbain (Provence-Alpes-Côte d'Azur)

D.E.S.S. Fonctions d'accompagnement en formation (Centre)

D.E.S.S. Formateur consultant en sciences et techniques (Aquitaine)

D.E.S.S. Gestion des entreprises d'insertion (Île-de-France)

D.E.S.S. Gestion stratégique des ressources humaines (Languedoc-Roussillon)

D.E.S.S. Ingénierie de formation – chef de projet multimédia (Île-de-France)

D.E.S.S. Ingénierie de l'innovation (Haute-Normandie)

D.E.S.S. Ingénierie de la formation - Chef de projet multimédia (Bourgogne)

D.E.S.S. Ingénierie de la formation (à distance et en présentiel) (Haute-Normandie)
D.E.S.S. Ingénierie de la formation et des organisations (Bourgogne)
D.E.S.S. Ingénierie de la formation et des systèmes d'emploi (Midi-Pyrénées)
D.E.S.S. Maitre consultant en formation multimédia (Provence-Alpes-Côte d'Azur)
D.E.S.S. –Maitre Missions et démarches d'évaluation : Politique, Stratégie, Pratique (Provence-Alpes-Côte d'Azur)
D.E.S.S. Politiques locales et développement (Haute-Normandie)
D.E.S.S. Processus de formation et développement des compétences dans le management de projets (Île-de-France)

Un exemple de grille diagnostic d'évaluation conçue et utilisée en formation

NOM :
Prénom :
Date :
Préconisation : Alpha Illettrisme , FLE

DIAGNOSTIC GRILLE D'EVALUATION

Compréhension orale :

	NA	ECA-	ECA+	A	commentaire
- reconnaît le sens d'énoncés simples nécessité d'utiliser la gestuelle (oui non)					
- reconnaît le sens d'énoncés complexes avec débit usuel (oui non)					
Distingue la structure et la tonalité des phrases interrogatives expressives et négatives.					
comprend les consignes					

étapes réf. FAS	I	II	III	IV
-----------------	---	----	-----	----

Expression orale :

	NA	ECA-	ECA+	A	commentaire
- se présente					
- reproduit des énoncés entendus					
- produit des énoncés simples en situation de récit, en situation de description					
- produit des énoncés complexes (structure correctement ses phrases)					
- produit des énoncés en situation de question/réponse					
- prononce de manière à être compréhensible					
- donne son opinion					

étapes réf. FAS	I	II	III	IV
-----------------	---	----	-----	----

Compréhension écrite :

	NA	ECA-	ECA+	A	commentaire
- se repère dans l'espace graphique					
- reconnaît les pictogrammes, logos, sigles					
- reconnaît les lettres majuscules, minuscules, cursives					
- différencie les consonnes					
- lit les mots simples					
- discrimination visuelle					
- identifie le système de codage des mots (déchiffre)					
- reconnaît le sens d'énoncés courts					
- reconnaît les principaux écrits de la vie quotidienne					
- trouve des informations dans un texte					
- dans un tableau					
- sait construire des stratégies de compréhensions					

- retrouve l'ordre logique d'un récit					
---------------------------------------	--	--	--	--	--

étapes réf. FAS	I	II	III	IV
-----------------	---	----	-----	----

Expression écrite :

	NA	ECA-	ECA+	A	commentaire
- maîtrise le tracé des lettres					
- utilise l'écriture cursive					
- utilise l'espace graphique					
- produit son état civil					
- produit un énoncé descriptif et narratif (écriture phonétique)					
- maîtrise la construction syntaxique - simple - complexe					
- maîtrise un vocabulaire varié					

étapes réf. FAS	I	II	III	IV
-----------------	---	----	-----	----

Calcul et raisonnement logique :

	NA	ECA-	ECA+	A	commentaire
- nomme et peut retranscrire les chiffres					
- peut les classer du plus petit au plus grand					
- maîtrise les opérations simples - maîtrise la logique					

* NA : Non acquis ECA : En cours d'acquisition A : Acquis

A. VINERIER, extrait

- Milieu familial (A. absence de famille, B. famille monoparentale, C. cellule familiale),
- Passé scolaire (A. en institution spécialisée, B. en filières dans les écoles, C. scolarité jusqu'en BEP ou CAP)
- Passé d'insertion sociale et professionnelle (A. condamnations pénales conduisant à l'incarcération, B. petits délits, C. travail)
- Demande de formation (A. non formulée, B. Formulée grâce à un médiateur, C. Formulée explicitement)
- Projet de formation (A. formation de base, B. remise à niveau, C. préformation professionnelle),
- Evaluation des connaissances (p149) : Le formateur doit pouvoir évaluer :
- Savoir-faire et contournements : 1. utilise souvent les contournements, 2. utilise des contournement et des savoir-faire, 3. utilise des savoir-faire
- Savoir parler : 1. s'exprime avec une syntaxe difficile et un vocabulaire restreint, 2. s'exprime avec des phrases simples et courtes et un lexique centré sur son univers quotidien, 3. utilise des phrases complexes.
- Savoir lire : 1. ne lit pas du tout ou lit des pictogrammes ou quelques mots de survie mais ne comprend pas une phrase simple et courte traitant de sa vie quotidienne. 2. Lit très lentement et de façon hachée un texte traitant de sa vie quotidienne 3. Lit et comprend un texte simple en référence à un univers connu, ne lit pas et ne comprend pas les journaux, revues, livres.
- Savoir écrire : 1. N'écrit pas du tout ou recopie sans comprendre ou écrit quelques mots ou groupes de mots (comme il entend et/ou comme il parle) 2. Ecrit des phrases avec beaucoup d'erreurs. 3. Ecrit des textes simples sur des sujets de la vie quotidienne, l'écrit est une transcription de l'oral.
- Savoir compter : 1. Pas de numération, pas de mécanismes opératoires, pas de raisonnement pour trouver l'opération, pas de comparaison des nombres, pas de classement, notion de temps "immédiat", pas de repère dans l'espace (ou contournement) 2. Numération jusqu'à 69 : addition et multiplication acquises, raisonnement, comparaison des petits nombres, temps : chronologie simple, espace : tableau à double entrée, pas de lecture de plan. 3. Numération acquise sauf système décimal et nombres comprenant des zéros intercalent, addition, multiplication, soustraction acquises, la division n'est pas acquise, raisonnement : problèmes avec enchaînement de deux ou trois opérations différentes, comparaison et classement des nombres acquis, temps : chronologie acquises, projection dans le temps, espace : tableau à double entrée, début de repère par rapport à un plan.
- Adéquation ou distorsion entre les savoirs et les projets (A. distorsion importante : dévalorisation ou sur valorisation B. distorsion moindre, C. adéquation)
- Savoir être (A. image très négative de soi, honte, B. sentiment d'incapacité ou absence de confiance en soi ou C. gêne mais certitude d'être capable d'apprentissage)
- Ressources (A. sans ressources, B. ressources précaires, C. ressources régulières)
- Travail (A. sans travail, B. travail par les mesures sociales, C. travail régulier)
- Logement (A. rue, squat, CHRS, institutions, B. logement de solidarité ou C. logement stable)
- Famille (A. sans liens familiaux, rupture de couple, enfants placés ou B. famille monoparentale ou C. Vie familiale avec les enfants à charge)
- Santé (A. santé délabrée, dépendance à l'égard de l'alcool ou B. problèmes de santé particuliers ou C. Bonne santé).

Notre synthèse des contenus du référentiel de Colette Dartois³⁰⁴

	Ecouter/comprendre	Ecrire/se faire comprendre	Lire/comprendre	Parler/se faire comprendre	Appréhender l'espace	Appréhender le temps
<p>Definition/maîtrise de base de savoir</p> <p>But : <i>Dans un but informatif, éducatif, culturel, affectif, social, professionnel portant sur divers types de sujets en lien avec des intérêts, besoins ou préoccupations</i></p>	<p>A partir de sons entendus, comprendre des énoncés oraux de complexité variée, émis par des sources diverses, ayant des buts divers, dans diverses situations d'écoute</p>	<p>Produire des énoncés écrits, porteurs de sens, d'une longueur relative, selon les règles de la langue, dans divers types de situations d'écrit, avec des objectifs (ou intentions) divers.</p>	<p>Comprendre des énoncés écrits de différentes natures, émis par des sources diverses, portant sur divers types de sujets dans des perspectives variées.</p>	<p>Mettre en mots, des énoncés d'une longueur moyenne, sur divers types de sujets. Le sens doit être compréhensible par le(s) interlocuteur(s) destinataire(s).</p>	<p>Se situer, dans l'espace réel. Construire des relations entre objets, dans un espace perceptif et/ou représentatif à deux ou trois dimensions.</p>	<p>Se situer dans le temps. Utiliser des repères pertinents, le temps.</p>
<p>Exemples d'utilisation du savoir</p>	<p>Prendre part à une conversation, répondre à une communication téléphonique (incluant l'usage d'un répondeur enregistreur) Ecouter la radio. Regarder une émission de télévision...</p>	<p>Courrier familial ou administratif, (renseignements de formulaires) Comptes-rendus d'activités, rédaction de consignes ou d'instructions. Réalisation de jeux ou créations personnelles...</p>	<p>Documents d'information (général, administratifs, politiques, éducatifs) récréatifs... comportant des sigles signes et logos courants.</p>	<p>Prendre part à une discussion avec une ou deux personnes ou un groupe, émettre une communication téléphonique, effectuer un exposé.</p>	<p>Se situer dans un lieu (pièce, édifice, ville, pays...), se déplacer, réaliser des objets avec types de représentations graphiques, acquérir des connaissances pratiques.</p>	<p>Gérer son emploi du temps, faire des projets, organiser des événements personnels, familiaux, de son groupe d'appartenance. Appréhender l'histoire de son pays, du monde.</p>

³⁰⁴ DARTOIS Colette Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base. ONISEP

Exploration S'interroger sur la nature même du savoir	En quoi consiste « écouter », quand et comment écoute-t-on ? Dans quel but ? Avec quel(s) résultat(s) ? Quels types d'écoute, Quelle terminologie ? Comparaison avec la communication écrite. Analyse par chaque apprenant de ses propres modalités et capacités d'écoute dans les situations habituelles de la vie, Découverte des outils et savoirs mis en œuvre.	Qu'est-ce que l'écriture : d'où vient-elle, pourquoi, comment ? Quels sont les différents types d'écriture ? Approche de son histoire géo. Qu'est-ce qu'un écrit ? Les différents écrits dans la vie. Comparaison avec d'autres modes de communication. Observation de sa propre pratique (actuelle ou potentielle) à qui écrire ? Pour quoi faire ? Avec quel résultat ? Comment apprendre ? Découverte et manipulation des gestes et des « outils » Correspondances sons/signes/sens	Qu'est-ce que comprendre l'écrit ? A quoi cela sert-il ? Quels types d'écrits ? Fonctionnement, fonctions des écrits. Buts et moments. Différenciation avec l'oral. Analyse de sa pratique (actuelle ou potentielle) et de sa relation aux écrits et à la lecture, représentations. Découverte des « outils » de la lecture (signes, sons rapport au sens. Organisation spatiale. Histoire- géo de l'écriture. Fonctionnement, terminologie.	Quels sont les divers types et occasions de prise de parole, en général ? Quand ? Dans quel but ? Comment ? Terminologie Divers types de prise de parole, ressemblances et différences avec la production d'écrits. Analyse par chaque apprenant, de ses propres modalités de prise de parole dans les situations fréquentes de sa vie (achats, demande d'information, conversation informelle à deux ou plusieurs.... Quels savoirs (grammaticaux, lexicaux, etc.) chacun met-il en œuvre dans ces prises de parole.	Significations du mot ? Domaines évoqués (physique ou réel, immédiat, géographique, géométrique, sidéral...) ? Comment la notion évolue ? Quelles représentations ? Comment « fonctionne » l'apprenant par rapport à l'espace ? Quels savoirs maîtrise-t-il dans ce domaine (déplacements, latéralisation...), quels sont ses repères ? Développement des capacités à percevoir des réalités, à les matérialiser, les nommer, les représenter.	Significations du mot ? Situations évoquées par ce mot. Quelles représentations chaque apprenant se fait-il du temps ? Quels savoirs maîtrise-t-il dans ce domaine ? Quels sont ses repères ? Son usage verbal du temps : prépositions, adverbes, conjugaison ? Elargissement du vocabulaire du temps, de la formulation langagière de relations temporelles. Découverte de l'évolution de la notion de temps, de la mesure du temps au cours de l'histoire.	A quoi servent les nombres, le calcul, l'arithmétique, les mathématiques ? D'où viennent-ils, quelle sont leur histoire et leur géographie ? Quels problèmes permettent-ils de résoudre ? Quand l'apprenant est-il confronté à des calculs ? Comment s'y prend-il ? Avec quels résultats ? Quelle représentation ? Quelles connaissances a-t-il acquises ? Découvertes des « outils » du calcul.	Qu'est-ce que le fonctionnement intellectuel ? D'où viennent les idées, les connaissances ? Comment chaque apprenant se représente ses capacités à percevoir et à élaborer des actions (mentales) sur les perceptions, ses capacités à symboliser Etat des lieux, enrichissement à partir de supports réels présents. Prise de conscience progressive de son mode de fonctionnement.
---	---	---	---	--	--	--	---	--

	Ecouter/comprendre	Ecrire/se faire comprendre	Lire/comprendre	Parler/se faire comprendre	Appréhender l'espace	Appréhender le
Initiation	Acquisition des outils du savoir écouter. (Développement d'attitudes, compréhension du fonctionnement d'un message, développement du lexique, traitement des difficultés sensori-motrices)	Stabilisation de la maîtrise des outils élémentaires. Mise en place d'une méthodologie : précision de l'intention, du destinataire, sens à intégrer, mise en forme... Mises en situations variées	Entraînement systématique. Combinatoire des textes usuels. Exploration des types d'écrits. Savoirs sur la langue, lexique dans plusieurs champs usuels et centres d'intérêt.	Analyse des catégories de situations de communication orale rencontrées. Entraînement avec quelques situations : enrichissement du lexique et de la syntaxe.	Développement des moyens de distanciation (représentation graphique, usage d'instrument de mesure). Calculs simples non numériques. Exploration de l'environnement proche.	Distinction entre le subjectif et l'objectif. Observation, reconnaissance de la succession ou d'événements présents, en situation. Lexique, outils
	Ecouter/comprendre	Ecrire/se faire comprendre	Lire/comprendre	Parler/se faire comprendre	Appréhender l'espace	Appréhender le
Progression	Intégration des outils et attitudes facilitant l'écoute afin de les rendre opérationnels et « naturels » dans la majorité des situations d'écoute rencontrées.	Approfondissement (fluidité, orthographe), Transfert de la méthodologie à d'autres situations. Maîtrise des formes d'écrits. Adoption d'un style personnel, Elargissement du lexique, développement de l'argumentation.	Applications à des écrits de plus en plus variés et complexes. Transfert de la lecture courante à des énoncés divers, sur toutes sortes de supports. Efficacité de l'activité liée aux savoirs sur la langue.	Approfondissement du « savoir parler ». Acquisition des capacités d'adaptation aux situations dans la vie quotidienne, personnelle, sociale et professionnelle. Perfectionnement, Enrichissement lexical et syntaxique.	Renforcement de l'utilisation des outils conceptuels. Développement de la capacité à verbaliser et symboliser les procédures, à mettre en œuvre une démarche de résolution de problèmes (lien avec raisonner, calculer).	Elargissement du champ de la langue. Renforcement de l'utilisation des outils conceptuels. Manipulation des opérations sur des unités différentes. Consolidation du vocabulaire spécifique et de son utilisation verbale.
Suggestion de mise en œuvre	Situations d'écoute de la vie quotidienne, Situations d'entretien à deux, en présence et à distance, interlocuteurs différents, situations de débats...	Rendre les apprenants destinataires d'écrits. Activités graphiques variées, utilisation de plusieurs sortes d'outils et supports d'écriture, réalisation d'un répertoire créations collective d'écrits, jeux d'écriture,	Utilisation des documents authentiques. Discussions de groupe, sur les fonctions de la lecture gestion de l'agenda personnel, jeux répertoire, contrat de lecture. Activités collectives.	Répéter, reproduire énoncés, participer à des discussions de groupe, écouter, visionner des émissions de radio, élaborer un répertoire personnel du vocabulaire. Mettre en œuvre une correction phonétique...	Pliages, découpages, représentation d'objets en volume, utilisation de plans, fabrication d'objets simples en couture ou menuiserie....	Contractualiser la formation, Planifier la formation. Utiliser l'agenda, présenter un calendrier et d'un rythme, des valeurs, nature, exercice de reconstitution de la vie suivi de

Christian PUREN, Bertocchini Paola, Costanzo Edwige, p 81-82 in : Se former en didactique des langues, Paris Ellipses 1998 206 Pages.

Méthode	Principe	Méthode	Principe
Transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant. A. passif	Active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'apprenant de son savoir. A : actif
Indirecte	On a recours systématiquement à la langue maternelle	Directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen.
Analytique	La progression va du bas vers le haut : du mot à la phrase, de la phrase au texte... La règle est séparée de la mise en œuvre.	Synthétique	La progression va du haut vers le bas. Du texte à sa compréhension détaillée.
Déductive	L'enseignant fait aller les apprenants des règles aux exemples.	Inductive	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des exemples aux règles.
Applicative	La production langagière se fait par production langagière raisonnée sur la base de régularités et règles représentées consciemment	Imitative	La production langagière se fait par reproduction immédiate de modèles donnés.
Écrite	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression écrite.	Orale	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression orales

Présentation d'une étude de cas où la réalité impose des choix didactiques

Après avoir effectué de nombreuses enquêtes auprès des différents organismes de formation, nous constatons que l'hétérogénéité des apprenants est un élément constant de la formation. Un autre élément à considérer est la précarité des moyens matériels et humains dans les organismes de formation. Afin d'illustrer ce propos, nous prendrons l'exemple de Phénix, organisme de formation, dans lequel nous avons exercé la fonction de formatrice dans des stages FBVS au cours de l'année 99.

Ce tableau illustre le profil de l'organisme

Orientation des stagiaires	(PAIO, Missions locales, services de proximité, ANPE)
Statut des organismes, Mode de recrutement des apprenants, Domaines d'activités proposés par l'organisme	(Association loi 1901) (orientation) Relais d'information et d'orientation, aide administrative, écrivain public, point conseil emploi, formation en français
Prétention des projets pédagogiques	Remise à niveau des connaissances, apprentissage de la lecture et de l'écriture, perfectionnement du français oral et écrit, initiation aux mathématiques appliquées à la vie quotidienne. Atelier d'information, stages FBVS Formation de Base à Visée Sociale.
Intitulé des formations :	
Les Moyens :	
Les formateurs : Leur niveau, Leur statut	Minimum bac + 3 (Type ce contrat), CDD et CDI. Le responsable de Phénix essaie au mieux de donner aux formateurs des contrats à long terme dans la limite de ses moyens financiers.
Leur domaine de formation initiale, Leur ancienneté,	Lettres, orthophonie, FLE Certains sont là depuis les débuts de l'association,
Leur formation continue Quelles distinctions font-ils avec les publics relevant du FLE, de l'alpha ou de la lutte contre l'illettrisme.	Stages proposés par le FAS D'après les critères du référentiel du FAS.
Leur pouvoir dans l'organisation de la formation.	Assez indépendants Chaque formateur détermine ses objectifs en fonction des priorités de l'organisme et dans le cadre du référentiel. Formulation validée lors des réunions pédagogiques du vendredi soir.
La définition des objectifs	Le directeur et les formateurs traitent ensemble de cette question. Il existe un important partenariat de réseau entre institutions et associations.
La mise en place des formations :	
Les supports pédagogiques	Informatique, ouvrages scolaires, méthode <i>Parlez-moi</i> ,
Organisation des cours	De 9 heures à 12 h et de 13 h 30 à 16 h 30 + un atelier informatique pour les stagiaires qui désirent une initiation.
Groupes, sous-groupes, par modules :	Travail en grands groupes, en sous-groupe, différenciation pédagogique
Méthodologie pratiquée :	Éclectisme, importance de l'approche fonctionnelle, de la pédagogie par projets, remédiation cognitive
Contenus pédagogiques :	Vie quotidienne en France, actualité, transculturalité, mathématiques appliquées.
Évaluation :	En amont : orientation, diagnostic à l'inscription, en formation, et en fin de formation

Profils des publics reçus dans cette formation

Le dispositif intitulé Formation de Base à Visée Sociale (FBVS) est représentatif des formations à visées sociales, accueillant des publics variés dont l'objectif commun est l'insertion dans la société française. Ils ont un statut de réfugié, de travailleur immigré ou de famille rejoignante. Ils sont francophones, ou non.

Les stages FBVS ambitionnent de leur permettre d'obtenir une formation minimale. Les savoirs de bases sont la lecture, l'écriture, la compréhension et l'expression orale mais également les mathématiques de base (numération, approche des chiffres en rapport avec la vie quotidienne). Ces formations de Base à Visée Sociale accueillent par conséquent des populations diverses ayant entre 16 et 62 ans. Leurs origines géographiques et culturelles sont multiples. Leur passé scolaire est inégal d'un individu à l'autre. Ils passent tous par différentes structures d'accueil (PAIO, MISSIONS LOCALES, ANPE, Cellule d'appui RMI ou travailleurs sociaux).

Avant d'être orientés dans l'organisme, la plupart des stagiaires sont accompagnés par une tierce personne qui leur permet d'exprimer leurs premiers souhaits. Il s'agit généralement de parents proches ou d'amis.

Ce stage n'étant pas rémunéré, les motivations instrumentales et intégratives des stagiaires sont souvent très fortes.

Les souhaits formulés tournent autour de l'insertion sociale et professionnelle. Tous attendent de ce cours, un premier apprentissage qui leur permettra de "se débrouiller seul dans la vie de tous les jours".

Dans un premier temps, il est nécessaire, pour la formatrice, d'être en mesure de prendre en compte les particularités des compétences acquises préalablement à l'entrée en formation. Pour les adultes immigrés, les familles rejoignantes, par exemple, mais également pour les personnes illettrées. Il convient de souligner qu'ils ont de nombreuses acquisitions dues aux situations informelles antérieures à la formation. Il est essentiel que ces acquis ne soient pas niés ou dévalorisés au moment de l'apprentissage. Ils doivent être pris en compte en tant que tels. L'enseignement se présente en conséquence comme un approfondissement de connaissances déjà existantes.

Par ailleurs, l'enjeu de la formation et les objectifs poursuivis tant par l'apprenant que par le formateur induisent la motivation du public. C'est la raison pour laquelle, il importe d'éviter tout sentiment d'infantilisation. Phénix³⁰⁵ a choisi d'inscrire la formation FBVS, principalement dans le cadre de la remédiation cognitive (apprendre à apprendre) et considère le formateur comme un médiateur entre les savoirs (et savoir-faire) et les apprenants.

Un même groupe d'apprenants dispose de trois formateurs. Le premier les aide à travailler la compétence mathématique. Le second travaille avec eux à l'établissement du projet social et ou professionnel et la connaissance des différentes structures. Le troisième est chargé de l'enseignement/apprentissage de la langue. Notons toutefois, que nous travaillons en commun puisqu'il n'existe pas de frontière formelle entre ces trois objectifs. Un positionnement est organisé à l'entrée en stage et au cours de la formation afin de déterminer le cheminement des stagiaires et de mesurer les avancées de chacun.

Diagnostic de départ : La mise en pratique d'une formation implique la prise en compte des besoins, des motivations, des comportements des publics auxquels on s'adresse. Le " diagnostic de départ " suppose une hiérarchisation dans la prise en compte des données. Il se base sur la typologie des publics, mais il serait absurde de définir les besoins langagiers des apprenants sans les apprenants eux-mêmes. Eux seuls connaissent les intentions d'utilisation de la langue, les situations auxquelles ils sont ou veulent être confrontés. En effet, il est nécessaire de prendre en compte le cadre sociolinguistique en envisageant les données contextuelles d'usage de la langue comme outil de communication. Par ailleurs, selon les raisons qui ont motivé leur installation en France, l'apprentissage du français peut être vécu comme un choix ou comme une nécessité (raisons politiques et raisons économiques).

Les publics relevant du FLE, de l'alphabétisation ou de la lutte contre l'illettrisme ont des acquis de base différents et leur approche de la langue, de la communication et de la culture diverge. Pour cette raison, il est utile de déterminer, en concertation avec ces personnes, quel est leur vécu en matière d'enseignement, mais aussi, leurs savoirs et savoir-faire, leurs goûts, leurs envies, besoins et expériences. Cette connaissance des futurs apprenants se fait grâce à un entretien suffisamment convivial pour mettre la personne en confiance. Si elle est accompagnée, on s'adresse, autant que faire se peut, directement à elle. L'entretien ne doit pas sembler être un interrogatoire, mais une discussion conviviale présentée comme permettant au formateur de mieux connaître le futur apprenant dans le but de lui proposer une manière de travailler qu'il approuve et qui lui corresponde.

L'entretien s'accompagne d'un travail écrit. Il est demandé au futur stagiaire de remplir sa fiche d'inscription. Ceci permet d'avoir, non seulement, des éléments nécessaires à l'inscription mais aussi, une première appréhension de la manière dont les personnes peuvent remplir un document administratif. L'intervieweur pose les questions incontournables du nom (il faut savoir que, selon la culture des personnes, le nom n'est pas toujours le même), du prénom, de la date de naissance (qui n'est pas nécessairement connue de tous : problèmes d'enregistrement sur l'état civil à une certaine époque au Maghreb par exemple), et de l'adresse.

Remplir une fiche n'est pas une tâche aisée, notamment, pour des raisons de culture. Il est impératif d'en tenir compte avant de conclure à une incapacité d'écrire. Au niveau des compétences à l'écrit, la fiche demande un effort de lecture et d'écriture. Des éléments tels que la manière de tenir le crayon, peuvent donner des indications sur les rapports de l'individu à l'écrit.

Le diagnostic de départ pourra étayer la connaissance des apprenants, les profils pédagogiques et les centres d'intérêt. C'est ensuite, tout au long de l'enseignement apprentissage, que des constats plus affinés pourront s'opérer dans un dialogue entre l'apprenant et l'enseignant.

Il existe un certain nombre d'outils permettant le "repérage des publics". En formation de base, l'outil de référence le plus usité est le Référentiel du FAS/CUEEP³⁰⁶. D'autres documents peuvent permettre de conduire un entretien opérationnel qui permet l'évaluation de la personne. Il s'agit par exemple du livre d'Anne Vinérier³⁰⁷ ou du référentiel Outil d'évaluation Cimade³⁰⁸ qui propose des grilles d'entretiens adaptées à la démarche communicative.

³⁰⁵ 37/38 BD Oddo 13015 Marseille

³⁰⁶ **Autres outils :**

ACPM IPO-Instrument de positionnement Marseille : ACPM, (1992) : un manuel d'utilisation, 6 livrets : supports d'évaluation et fiches.

ARIES ; ABICHOU, Khaled, OSMONT Valérie Protocole d'élaboration et d'évaluation des parcours d'insertion (PEEPI) : livret d'accueil et d'entretien ; livret de suivi et de capitalisation Paris : UREI, 1996.

CAFOC Montpellier (Ed.) - Brunel, Claudette (Dir.) ARMENGAUD, Jeanne - DECUP, Marie-Claude et al. De l'accueil au contrat d'objectifs de formation : outils à caractère méthodologique, démarche de formation individualisée et la construction d'outils de niveau VI. Montpellier : CAFOC, février 1989. 5 dossiers.

DRTEFP. Dir. ASSOFAF - Pôle d'orientation 75 Repérage de l'illettrisme. Analyse des besoins en formation linguistique Paris : Ministère du travail, octobre 1995. - 39 p.

³⁰⁷ Anne Vinérier Combattre l'illettrisme Permis de lire, permis de vivre Guide pratique et méthodologique

³⁰⁸ Outil d'évaluation Cimade 1996

Les tests doivent permettre de comprendre quels sont les capacités langagières de l'apprenant mais aussi, ses stratégies d'apprentissage. Il est bien entendu que les apprenants ont des caractéristiques individuelles (identité, histoire, particularités psychologiques, affectives physiques, sociales). Il peut également s'agir de caractéristiques de groupes (nombre d'apprenants, histoire, influence et pouvoir des individus sur le groupe). Toutes ces caractéristiques n'apparaîtront pas dans les tests de départ, certaines seront perceptibles en l'entretien.

Plusieurs supports permettent d'affiner le positionnement. Nous avons personnellement construit un outil permettant le diagnostic de départ avec les apprenants, l'entretien nous permet d'orienter la personne sur tel ou tel type de tâche et de lui éviter certains exercices qu'elle ne pourra pas effectuer. Voici quelques éléments de cet outil :

Reconnaissance de textes écrits (différence de compréhension) (voir également annexe 9 D et E)

- Journal, recette de cuisine, feuille de soin, facture, page de magazine T.V, poésie, mode d'emploi, publicité. On demande de quoi il s'agit et ce qui permet de les distinguer.
- Reconnaissance de lettres dans des écritures différentes.
- (L'apprenant entoure les lettres reconnues en même temps qu'il les nomme)
- Reconnaissance de *mots signés*.
- Reconnaissance de phrases : (Faire correspondre des phrases à un dessin. On peut encore poser des questions à l'écrit)
- Comprendre le sens d'un texte, retrouver l'ordre logique d'un texte ; proposer un texte chronologique et inverser les phrases.
- Proposer des textes de plus en plus complexes et poser des questions sur le sens, l'apprenant devra repérer des mots clés et traiter l'information de façon non linéaire.
- Cerner le sujet du texte, dégager des thèmes, percevoir l'organisation du texte.
- Utiliser la discrimination visuelle, entourer des mots-clés.
- Remplir une fiche d'état civil, une feuille de soin
- Recopier une adresse sur une enveloppe :
- Décrire une image, ou des changements d'une image à une autre

Les tests permettent d'organiser des sous-groupes en fonction des besoins en langues des apprenants. Sous-groupes qui pourront être, par la suite, être déconstruits ou reconstitués en fonction d'autres critères. Toutefois, le formateur dispose de peu de temps pour effectuer ce diagnostic. Ceci d'autant plus que les entrées et les sorties sont fréquentes. Les nouveaux stagiaires arrivent en cours de formation et doivent pouvoir intégrer le cours rapidement. C'est pourquoi, l'enseignant doit être à même de sélectionner les tests les plus utiles.

Le stage dure 200 heures, à un rythme de 12 heures par semaine.

Problèmes transversaux à l'apprentissage :

La plupart des personnes présentes sur le stage ont des difficultés autres que linguistiques. Ce sont souvent des problèmes administratifs dus à leur statut et des problèmes financiers.

Ainsi, certains ont interrompu leur stage parce qu'ils n'avaient pas suffisamment d'argent pour payer le bus ou pour faire garder leurs enfants. Un homme a souhaité arrêter le stage parce qu'il avait "honte". Honte de ne pas avoir de logement, de ne pas avoir de vêtements pour se changer, de devoir emprunter pour payer le bus³⁰⁹.

Ces problèmes associés à la précarité des moyens attribués à la formation contribuent sans nul doute au fait que de nombreuses personnes s'inscrivent dans ce stage et le quittent avant d'avoir effectué les 200 heures.

Environ 50 personnes sont passées par ce circuit à Phénix entre février et mai 1999. Certaines ont trouvé une autre orientation ou ont dû quitter le cours faute de moyens matériels. La presque totalité des personnes accueillies est très en dessous du seuil de pauvreté. 200 heures pour apprendre le français est sans aucun doute insuffisant lorsqu'on n'a jamais eu la possibilité d'aller à l'école. Toutefois, c'est très long lorsque l'on envisage cette formation comme un couloir vers un travail.

Il est certain qu'il serait nécessaire de disposer d'un temps de formation suffisamment long et associé à un temps d'accompagnement. Les personnes les plus motivées se sont posées un objectif clair à atteindre. Elles travaillent très vite. D'autres semblent se satisfaire de leur statut d'apprenant et ont besoin de plus de temps. Il est certain qu'une femme africaine de 60 ans, en France depuis des dizaines d'années, ayant adopté des stratégies de contournement, et n'ayant jamais eu l'occasion d'aller à l'école, ne travaillera pas au même rythme qu'un père de famille dont la femme et les enfants sont restés au pays. Il ne pourra les faire venir que lorsqu'il aura trouvé un emploi et un logement.

Il faut parfois plusieurs années pour que naisse le désir d'apprendre. Par conséquent, la relation pédagogique est très importante. Selon nous, le formateur doit travailler avec les adultes sur le sens qu'ils donnent à leur formation. L'enseignant doit être à l'écoute des souhaits et de la manière d'envisager l'apprentissage. Il n'existe pas, à notre sens, de raison de négliger le fait que certains apprenants ont une vision très scolaire de la formation. Ils sont rassurés si l'on procède par répétition, conceptualisation et réutilisation. Chaque apprenant a sa manière de travailler. L'enseignant doit en tenir compte.

³⁰⁹ Certes, il existe des associations qui proposent des aides, mais il n'est pas toujours aisé de les joindre, on peut comprendre également, que tout le monde n'ait pas envie d'être assisté.

Un stage FBVS comprend l'élaboration d'un projet individuel et/ou familial, un travail sur l'acquisition de connaissances linguistiques de bases nécessaires à la vie quotidienne, de connaissances liées à l'utilisation des structures administratives, socio-économiques et éducatives de l'environnement³¹⁰. L'évaluation comprend la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, le graphisme, les mathématiques de la vie quotidienne et la situation vis-à-vis de l'emploi.

Nous avons élaboré un document de positionnement initial sur la base des éléments précités, afin de définir plus clairement le profil de ces personnes. Ceci, en fonction de leurs origines, de leur date d'arrivée en France, de leur niveau d'études en pays francophone ou non et en fonction de leurs compétences communicatives orales et écrites. Ce document a dû tenir compte des critères d'évaluation des instructions officielles. La grille d'évaluation initiale a été construite en fonction d'une grille de compétence officialisée (FAS ex. FASILD). Le cadre institutionnel impose en effet, une évaluation de départ et une évaluation finale. Les compétences sont classées en ces termes : *Acquis, en cours d'acquisition, non acquis (A ECA NA)*.

Les critères concernant la connaissance de la langue sont formulés comme suit :

Compréhension Orale :
<ul style="list-style-type: none"> - De quelques mots liés à un environnement familial, répétition nécessaire - De phrases simples (sujet + verbe + complément), répétition occasionnelle, - De messages simples liés à un support connu composé de plusieurs phrases simples, - De messages complexes (explication, renseignement, démonstration, etc...), de médias (radio, télévision, téléphone).
Expression Orale :
<ul style="list-style-type: none"> - De quelques mots liés à un environnement familial, répétition nécessaire, - De phrases simples (sujet + verbe + complément) avec les temps simples dans un vocabulaire quotidien sur un sujet familial, - Autonome (réponse et/ou prise de parole) avec des phrases simples dans une communication interpersonnelle et/ou au téléphone, - De messages à structures complexes dans des situations liées à la vie sociale, culturelle et professionnelle malgré des incorrections grammaticales, - De messages à structure complexes (argumentation, explication, etc...) dans des situations liées à la vie sociale, culturelle et professionnelle,
Graphisme :
<ul style="list-style-type: none"> - Retransmission de messages complexes sans perte d'information, - Utilisation de supports (feuille, stylo, cahier...), reproduction et reconnaissance de graphismes élémentaires, - Reproduction de mots dont le nom et le prénom, segmentation de la phrase en mots, - Utilisation de l'écriture cursive.
Expression écrite :
<ul style="list-style-type: none"> - Production de l'état civil, - Production d'une ou de deux phrases, - Production d'écrits courts dans un langage usuel à partir de supports donnés, - Production de textes courts (8 à 10 lignes) avec connaissance de l'orthographe et de la grammaire usuelles simples, utilisation de productions, - Maîtrise d'un vocabulaire varié et précis, utilisation des structures complexes de la phrase, - réponse à des questions précises sur un document, production d'écrits narratifs et descriptifs.
Lecture :
<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance de signes, logos, pictogrammes, lettres, - Reconnaissance des lettres et des mots familiers, - Identification globale de la nature et de la fonction des principaux écrits de la vie quotidienne, - Lecture de mots simples, - Lecture de phrases simples liées à l'environnement familial et compréhension du sens, - Lecture de textes courts et complexes liés à l'environnement social, professionnel et culturel et capacité à extraire les informations essentielles, - Lecture des informations multimédia : appareils automatiques, distributeurs de billets.

On constate que ces critères d'évaluation initiale, utilisés comparativement en évaluation finale, sont très fonctionnels (la fonctionnalité est placée comme objectif global). Ils ne permettent toutefois pas, de distinguer réellement, à eux seuls le profil des publics.

En effet, seule la compétence graphique peut distinguer le stagiaire FLE du stagiaire Alpha primo arrivant. La compétence orale sera le plus souvent relative au temps passé en France. Les personnes illettrées, certaines

³¹⁰Extrait du cahier des charges :

Les actions de FBVS visent à faciliter l'intégration des personnes immigrées ou issues de l'immigration dont les difficultés repérées dans le domaine linguistique constituent

Un des obstacles qui les empêchent d'atteindre les objectifs de leur projet personnel d'insertion. Ils pourront être orientés ensuite vers des stages FBVP, Mobilisation...

Objectif : donner les connaissances linguistiques nécessaires à la réalisation du projet personnel d'insertion, notamment liées à l'utilisation des structures administratives, socio-économiques et éducatives de leur environnement.

Aider tout au long de l'action à l'élaboration du projet personnel qui doit être défini à l'issue de la formation,

Évaluer dans un parcours individuel la situation au regard de l'emploi.

Caractéristiques de l'action : individualisation : chaque stagiaire est considéré dans sa globalité et sa singularité notamment en ce qui concerne sa motivation, son projet, son niveau, son rythme et son développement cognitif.

La souplesse : les stagiaires ne s'engagent pas nécessairement dans un cursus de formation mais en fonction du projet personnel d'insertion, le parcours peut-être ponctuel, continu ou discontinu.

personnes analphabètes et celles qui, ayant le français comme langue seconde (Comores, Mayotte, Algérie), maîtrisent souvent un français oral compréhensible. Les personnes nouvellement arrivées en France (Albanais du Kosovo, Kurdes de Turquie, Arméniens) obtiendront des résultats proches du résultat *zéro* dans toutes les catégories sauf en matière de graphisme. Elles ne maîtrisent pas la langue française, mais pourraient avoir d'excellents résultats en Langue Maternelle. C'est la raison pour laquelle, il est important de mieux connaître leur profil (scolarité en Langue Maternelle, temps passé en France...).

Lorsque l'apprenant entre dans la salle de classe, il n'est pas possible de prendre en compte tous ses véritables besoins. Simplement, on s'en occupe pour décider de la pédagogie la plus appropriée. Selon la méthodologie traditionnelle un apprenant avait besoin d'apprendre préalablement les règles linguistiques ; la méthodologie fonctionnelle tente d'établir une liste de ses besoins usuels. Ceux-ci ne peuvent suffire, puisque l'on néglige un besoin fondamental ; affirmer son identité. C'est pour cela que nous avons opté pour une approche communicative.

Les individus n'appréhendent pas les sujets thématiques de la même manière ; chacun rencontre des situations qui le marquent, ces empreintes orientent sa perception du monde, ses attitudes et ses réactions. Ce qui va faire réagir une personne est différent de ce qui va en faire réagir une autre. Ainsi, une stagiaire Sri Lankaise (rencontrée dans un cours d'alphabétisation) ne prenait jamais la parole spontanément. Elle ne s'est exprimée que lors d'un débat sur les droits de l'homme, parce qu'elle avait elle-même vécu une situation humiliante due à la situation politique de son pays, elle a su alors trouver les mots pour raconter son histoire.

Il faut préciser toutefois, le caractère très épineux de certains sujets de conversation. Il importe de savoir les gérer. Le cours de français doit, selon nous, permettre à chacun de s'exprimer à propos des choses qui lui tiennent à cœur. En effet, il semble qu'il ne soit possible d'envisager véritablement un bon enseignement/apprentissage, que dans la mesure où l'apprenant est motivé pour apprendre, mais également par ce qu'on lui propose.

Le sens de la vie en France et la place dans la société de stagiaires souvent rejetés en dehors des cours, sont des éléments importants à prendre en considération en formation. L'enseignant ne peut pas se passer de certains questionnements. Quelle est la place, le statut des personnes analphabètes, illettrées en France ? Pour bénéficier de leur statut de citoyen, ces individus ont besoin de comprendre le fonctionnement de la société dans laquelle ils vivent, de comprendre la législation, l'actualité, l'organisation des institutions mais aussi la politique et la philosophie.

À Phénix, les contraintes institutionnelles relatives à l'effectif n'ont pas permis de constituer immédiatement des groupes en fonction des compétences de chaque apprenant face à la langue et à la culture française.

Après un mois de travail en groupe, nous avons constitué deux sous-groupes. Le premier se déroule le matin regroupant majoritairement les personnes relevant de l'alphabétisation de l'illettrisme (moyenne d'âge 50 ans) et un groupe l'après-midi regroupant les personnes FLE et FLS dont la moyenne d'âge est de 20 ans. Enfin, un troisième groupe, constitué principalement de personnes analphabètes a débuté sur un autre lieu géographique (Estaque). Les contraintes géographiques et la disponibilité des stagiaires a également influencé l'organisation des groupes.

Compte tenu de l'hétérogénéité des publics et de l'impossibilité d'organiser des groupes homogènes, il a fallu établir une pédagogie adaptée soit différenciée, soit en binômes, soit en groupes, de manière à gérer au mieux la complexité. Si nous restons persuadés que l'hétérogénéité est une richesse, que les questions de niveaux sont discriminatoires, il s'avère que, dans le cas présent, la volonté institutionnelle n'est pas, semble-t-il, de permettre l'échange, mais de regrouper des personnes homogènes d'un point de vue social, tous égaux face à la précarité, négligeant dans le même temps la cohérence pédagogique. Pourtant, si l'objectif général est l'insertion dans la société, les objectifs pédagogiques sont différents selon les individus. Ainsi, on n'abordera pas l'oral de la même manière si on est natif de la France ou si on est issu d'un pays non francophone. L'expression écrite n'est pas la même pour une personne n'ayant jamais fréquenté l'école et pour les autres.

Quelles orientations face à la réalité du terrain ?

Conscients des objectifs institutionnels, des caractéristiques socioculturelles, des compétences et des représentations des stagiaires, nous avons tenté d'organiser un programme d'enseignement/apprentissage non figé.

Le recours à l'éclectisme méthodologique apparaît d'une évidente nécessité. On ne peut pas, dans un contexte aussi complexe, se limiter à l'utilisation d'une seule démarche. Les matériaux auxiliaires doivent être multiples (dans la limite des moyens) : tableaux, cartes, affichages, média, télévision, ordinateur, manuels, photocopies, documents authentiques.

Nous avons essayé d'établir, avec chaque apprenant, des objectifs à atteindre préférant la différenciation à l'individualisation.

" A la notion d'individualisation qui rend tolérables les rythmes individuels, jusque et y compris la lenteur qui crée l'échec, il faut substituer la notion de différenciation qui consiste à apporter à chacun les aides spécifiques dont il a besoin pour que n'apparaissent jamais dans les apprentissages des rythmes trop différents " ; J. Foucambert³¹¹.

³¹¹ J. Foucambert La manière d'être lecteur Paris Albin Michel éd. 1994.

L'implication de tous, dans le cheminement de l'apprentissage, la confrontation des points de vues sont, selon nous, nécessaires à l'émergence d'un projet global d'apprentissage. Nous ne cherchons pas seulement à savoir comment apprendre mais également à qui, quoi et pourquoi. Le caractère assez insolite de ces groupes a permis l'émergence de nombreux avis, une communication interculturelle et transculturelle riche d'enseignements.

Selon l'approche privilégiée, les modules d'apprentissage sont orientés par des choix distincts qui organisent le travail sur les interactions, (simulation, immersion), et influent sur le choix des outils et des contenus (métalinguistiques, culturels, anthropologiques, médiatiques).

L'exploitation des modules pose plusieurs principes comme la motivation, l'ouverture, l'engagement, l'augmentation de l'autonomie, l'utilisation des compétences préalables, la valorisation des sujets. Le rôle de l'enseignant est d'adapter son aide à la manière dont les apprenants apprennent. Il peut ainsi, les aider à comprendre comment ils s'y prennent pour résoudre des problèmes. Nous considérons que l'objet central de l'enseignement/apprentissage ne peut être uniquement l'un de ces éléments :

- L'objet langue seul,
- Le sujet apprenant,
- L'enseignant,
- La relation entre les deux,
- La méthode, ni la volonté institutionnelle,
- Le cadre social,
- La culture.

C'est la complexité de l'ensemble des éléments qui est à prendre en considération simultanément. Si, au niveau institutionnel, on vise l'insertion fonctionnelle il ne nous semble pourtant, pas possible de refuser aux individus d'avoir d'emblée un statut d'acteur de la société. Conscients de l'importance pour tous de disposer des codes de la société, nous avons essayé d'inscrire les apprentissages dans les pratiques sociales citoyennes. La seule visée pragmatique et individuelle n'est pas suffisante. Ce que chacun sait déjà permet de faire avancer les autres et de développer la vie démocratique au sein du groupe. *C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul.* (Évelyne Charmieux).

Nous pensons que la personnalisation des apprentissages est nécessaire compte tenu de l'hétérogénéité, mais le travail collectif peut permettre également, aux apprenants de devenir autonomes dans des situations responsabilisantes. Ainsi les stagiaires ont réalisé des comptes rendus pour les autres, des exposés, des écrits informatifs, des échanges d'un groupe à l'autre. La notion d'appartenance à une société et, par là même, la conscience et l'expression du point de vue sur des sujets polémiques font partie intégrante de la formation. Dans ce cadre, notre formation initiale en FLE nous a conduite à réinvestir nos acquis en termes de démarche communicative. Afin d'illustrer au mieux notre conception de l'enseignement/apprentissage, nous avons choisi ici, de reprendre les termes d'un tableau proposé par Christian Puren³¹². Dans le tableau (page 18), nous retenons principalement les affirmations de la colonne 2 sur la manière d'aborder l'enseignement, en voici la déclinaison.

"Les choix fondamentaux doivent être négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté." "Le travail de groupe doit être utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités" "L'enseignant doit accepter d'explicitier ses critères d'évaluation et en discuter avec ses apprenants". "C'est de la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles d'apprentissages individuels". "La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de choisir les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer soutenir, guider et enrichir les stratégies d'apprentissage des apprenants". "L'enseignant doit tenir compte à la fois des progrès individuels et des exigences de la progression collective". "L'enseignant doit imaginer et proposer aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibrage et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part. "Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l'état de son "interlangue"), en prenant comme base, les erreurs commises (colonne 3)" . "Il faut moduler l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants (...) mais il est important que les erreurs commises soient finalement corrigées, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement (colonne 1). Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donne l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art (colonne 1). Ce sont aussi les facilités et difficultés prévisibles des apprenants telles qu'elles peuvent être prévues par les études contrastives culture maternelle/culture étrangère et par l'expérience professionnelle (colonne 2) mais encore, l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère (ses représentations interculturelles)"

³¹² Robert Galisson et Christian Puren : La formation en questions Paris Cle International 1999 (126 pages).

Sur ce dernier point, il peut sembler étrange de choisir les trois types d'approches. En groupe hétérogène et dans le cas de personnes désireuses de s'installer en France, il nous importe de leur donner les moyens d'accéder à "La culture" française et ses valeurs, de travailler sur les notions de citoyenneté, de valeurs communes. Enfin, il est important de connaître les différences culturelles afin de mieux comprendre les comportements que peuvent avoir certains apprenants vis-à-vis de notions aussi simples que la ponctualité ou de sujets plus graves, sans pour autant tout admettre. En effet, il nous semble primordial d'être vigilant quant à l'acceptation sans réserves de la diversité culturelle. En effet, des attitudes comme le retard quotidien sont ingérables en cours. Il est donc fondamental d'être clair dès le départ sur des questions aussi simples.

Déroulement :

Nous débutons les cours en organisant une discussion sur la présentation du stage, son organisation, ce qu'est un apprentissage, quel est le rôle du formateur ? Quel est celui de l'apprenant ? Les représentations de départ s'orientent d'emblée vers l'imaginaire et le vécu des apprenants qui veulent que l'enseignant soit le détenteur d'un savoir qu'il inculque comme par magie, en partant du simple vers le complexe.

Les demandes sont explicites : *"On veut apprendre à lire et écrire mais aussi à bien parler pour se débrouiller dans la vie, on veut pouvoir prendre le bus tout seul, téléphoner, remplir les papiers..."*

Les apprenants visent essentiellement l'aspect fonctionnel de la langue. Nous dirigeons les discussions sur le sens de l'apprentissage, sur la possibilité d'une conception non scolaire et sur l'importance de la prise en main de l'apprentissage par les personnes elles-mêmes seules ou en groupes. Nous travaillons sur les représentations de tous à propos du rôle de l'écrit et de ses formes. Cette première approche, se fait en groupe et à l'oral. Rappelons que le travail sur la communication orale peut être similaire lorsqu'il s'agit de personnes primo arrivantes analphabètes ou FLE. Les personnes ayant constitué une interlangue fossilisée (alpha) ou provisoire, sont le plus souvent des agents moteurs à l'échange puisqu'elles se proposent de commencer les dialogues permettant ainsi aux autres de mieux comprendre ce qui est demandé.

Nous étudions en les distinguant, les différents documents dont ils disposeront : les aides, des exercices d'entraînement et les exercices de théorisation et nous échangeons nos points de vue sur l'importance qu'il y a à différencier ces types d'outil.

Contenus pragmatiques

Les apprenants souhaitent savoir utiliser les moyens de transport, reconnaître et remplir les papiers administratifs, se débrouiller dans la vie quotidienne (les aides spécifiques judiciaires, RMI, CAF, l'argent, la formation, le logement, la santé). Il n'est pas question alors, d'occulter cette demande. En effet, toute personne qui choisit de s'installer dans un pays étranger aurait sans doute les mêmes revendications. Cependant, il n'est pas nécessaire de se limiter à "comment ça marche", on peut également réfléchir sur le pourquoi c'est comme ça, qu'est-ce qui n'est pas cohérent ?

D'autres thèmes non évoqués en début de stage, ont émergé au fur et à mesure de la formation, en fonction de l'actualité (la guerre, l'exclusion, la justice, le fait d'être étranger en France, l'intelligence et le savoir). Nous avons également évoqué, dès les premiers cours, les projets de chacun, les projets du groupe et l'importance de travailler ensemble.

Contenus grammaticaux

Étant donnée la diversité des apprenants. Nous avons privilégié une approche principalement déductive, à partir de textes, de discussions. Pour les apprenants qui le souhaitent, nous avons décrit certaines règles de grammaires de manière explicite. Le métalangage permet notamment, aux publics FLE, d'établir une relation entre leurs nouveaux acquis et leurs connaissances en langue d'origine. Nous avons abordé,

Le masculin, féminin pluriel, les déterminants, la structuration de la phrase simple, la conjugaison des verbes (être, avoir, faire, pouvoir, vouloir, aller,) le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur et le futur proche, (le conditionnel des verbes vouloir et pouvoir) les groupes de verbes (terminaison en « er » « ir » « re », les adjectifs, les adjectifs possessifs, définis et indéfinis, les pronoms personnels, l'orientation (prépositions) la négative.

En alphabétisation, l'approche de ces points grammaticaux s'est pratiquée principalement à l'oral, nous avons néanmoins distribué des aides et des exercices d'applications simples.

La prosodie

Nous avons travaillé en échanges simulés (exclamation, interrogation, ordre, recommandation, liaison entre deux intonations, indignations, admiration, doute, emphase, appréciation, évidence, contradiction, reproche, excuse, pardon, agressivité, suggestion). Ceci, sur la base d'enregistrements vidéo et sonores et grâce à des jeux de rôles. Il est important, pour nous, que ces jeux de rôles permettent à chacun des apprenants de s'identifier à des locuteurs en situation valorisante, selon la situation sociale dominante dans l'interaction et la pratique langagière.

Compréhension orale et construction de sens

Les difficultés pouvaient être diagnostiquées dès l'entretien de départ, puisque l'*illettré* répond aux questions dans un registre spécifique du français, l'*analphabète*, s'il a une connaissance de la langue française, peut produire soit des énoncés corrects, soit une interlangue créolisée. *L'apprenant F.L.E.*, quant à lui, répondra peut-être également en faisant des hypothèses et en utilisant ce qu'il connaît (mélange de langues).

Le formateur a la possibilité d'évaluer la complexité de l'énoncé, le type d'erreurs produites, les interférences avec d'autres langues... Nous avons travaillé avec des documents vidéo et audio : méthode Archipel, enregistrement radiophoniques d'informations, et sur une chanson relative à Marseille de Daniel Andersen : "Dans les rues du Panier".

Compréhension orale et expression

Le travail s'est effectué sur la base de jeux communicatifs puisés notamment dans l'ouvrage de François Weiss : Jeux et activités communicatives dans la classe de langue. (Se présenter, le remue-méninges, le jeu de rôle, le détective, la chasse au trésor, et si on dessinait...). Nous avons développé la question des types d'écoute, les échanges et abordé les démarches décrites dans le chapitre précédent.

Communication transculturelle

Les stagiaires devaient exprimer ce qu'ils connaissaient de la France, théoriser et classer ce qui avait été dit. Dans un deuxième temps, nous évoquions le pays d'origine des stagiaires présents dans le groupe, chacun devait dire ce qu'il en connaissait, puis la personne issue du pays en question faisait un exposé (préparé préalablement sur la base de documents collectés au centre de ressources de l'organisme et à la bibliothèque). Les échanges interculturels permettent aux stagiaires d'avoir des discussions à propos des pratiques culturelles des Français mais également de celles qui sont présentées dans le groupe. Si chacun aime à s'exprimer sur son pays, tous sont heureux de mieux connaître ce qui se passe ailleurs. La plupart du temps les stagiaires sont au courant de ce qui se passe dans le pays des autres et engagent d'eux-mêmes les discussions sur le Kurdistan, le Kosovo ou l'Algérie. Preuve, s'il en était besoin, que leurs centres d'intérêts se rapportent à bien d'autres choses qu'à l'utilitaire.

L'expression du point de vue

Nous avons travaillé sur la base de discussions, débats, à partir de sujets polémiques ou non et en utilisant le Photo Langage et l'actualité. Un outil de travail intéressant est le cahier 2000 du secours populaire, il permet de travailler sur des sujets comme la *citoyenneté*, la *confiance*, le *désespoir*, l'*exclusion*, l'*indépendance*, l'*indifférence*, la *justice*, la *liberté*, le *racisme*, la *solidarité*, l'*intégration*.... Ces cahiers ont permis de travailler le vocabulaire, l'argumentation, et l'expression écrite avec des amorces comme *c'est ma vie*, *ça me manque*, *ça me rend heureux*, *ça me rend triste*, *ça me met en colère*, *je me demande pourquoi*, *j'espère que*, *parfois je rêve*, *l'avenir*, *j'ai des idées*, *je veux agir*, *ça je n'en veux plus*.

Nous considérons que les activités peuvent regrouper simultanément, plusieurs skills. Certaines activités d'écrit étaient organisées en petits groupes permettant d'avancer en profitant des compétences partielles de chacun. Nous avons, entre autres, utilisé les enseignements de l'AFL.

L'écrit en compréhension du quotidien

L'écrit, en compréhension pouvait parfois être pratiqué à partir d'un même support authentique (journaux, petites annonces, programmes) ou fabriqué par la formatrice, pour les différents stagiaires. Les tâches à réaliser étaient différentes. Toutefois, il ne fait aucun doute que l'écrit en expression, ne peut pas être pratiqué de la même manière entre personnes ayant l'alphabet latin comme écriture en Langue Maternelle, personnes ayant l'alphabet arabe en Langue Maternelle, sinophones ou personnes n'ayant jamais utilisé le système scriptural. En ce qui concerne ces dernières, nous avons remarqué qu'elles préféraient accéder directement au rapport signifiant/signifié, c'est-à-dire recopier des mots, des lettres et utiliser par exemple les techniques du CLA (Centre de Linguistique Appliquée) de Besançon, plutôt que de reproduire des signes visant la dextérité mais n'ayant pas de rapport sémantique.

Bien que non alphabétisées, les personnes vivent parfois dans la société française depuis de longues années, (migrants ou illettrés) société où l'écrit tient une place importante. Pour s'orienter dans la rue, pour reconnaître les produits dans un magasin, il est nécessaire, sinon de savoir déchiffrer, du moins de pouvoir reconnaître des mots symboliques qui peuvent être par exemple les noms de bâtiments administratifs, les noms de lieu, les enseignes des magasins, les produits d'usage. Dans ce cas, les documents authentiques et notamment, les tracts publicitaires peuvent être des outils permettant de reconnaître ces mots.

Nombreux sont ceux qui sont arrivés au stage en pensant qu'ils venaient à l'école, qu'on allait *leur mettre du savoir dans la tête* et que la démarche serait la même que celle de leurs enfants à l'école. Il a donc fallu parler de ce qu'était ce savoir en question, de la manière de le construire soi-même et trouver pour chacun, quelles peuvent être les meilleures manières d'apprendre. Il était important également, de les rassurer sur leur *non-connaissance* de

l'écrit, leur rappeler qu'ils ne sont pas des enfants, qu'ils possèdent déjà beaucoup de compétences et que pour acquérir celles qu'ils visent, ils doivent compter essentiellement sur eux.

Pour aborder l'écrit, d'une manière générale, avec ces personnes nous avons choisi de ne pas nous limiter à une seule méthodologie qui viserait à aborder l'écrit soit par le haut soit par le bas, mais nous avons plutôt choisi de permettre aux stagiaires d'aborder l'écrit de manière interactive afin de trouver, pour chacun la meilleure façon de travailler. L'image que nous donnions est la suivante : *en cuisine, on peut préparer un mets en utilisant les différents ingrédients (ici lettres, mots, phrases), mais il est bon également de pouvoir y goûter directement et de deviner à partir de son goût quels sont les éléments qui le constituent*. Le fait de travailler des deux manières et d'expliquer pourquoi a été très apprécié des stagiaires. Ainsi, avec les personnes analphabètes et illettrées, si l'on a pu présenter des écrits variés, (documents authentiques, documents fabriqués, productions de la classe) nous avons travaillé les types d'écrits mais aussi, la reconnaissance des lettres, leur correspondance ou non à un bruit, nous avons travaillé l'ordre alphabétique et évoqué son importance dans la recherche d'information (annuaire, dictionnaire...). Nous avons encore travaillé en utilisant des mots qui leur étaient familiers, en les regroupant par sons. Par exemple le nom des magasins. Boulangerie, boucherie, épicerie contiennent tous une terminaison commune facilement reconnaissable. Ils pouvaient rapidement reconstituer des mots avec des parties de mots communs. Les mots étant connus à l'oral, on comprend ensuite quelle peut être leur correspondance graphique. Pour les personnes possédant déjà l'expérience de l'alphabet latin ; la progression naturelle va dans la décomposition et la reconnaissance des syllabes et des voyelles. Pour les personnes n'ayant pas de référence au système vocalique du français, il est important de travailler particulièrement la correspondance grapho-phonétique.

En montrant des documents authentiques nous avons essayé d'établir le sens à partir de ce que l'on pouvait connaître dans un travail méthodologique inspiré des travaux de Sophie Moirand. Nous avons encore choisi de leur donner des documents qui évoquaient nécessairement quelque chose pour eux. Ainsi, chaque semaine nous élaborions un compte-rendu de la semaine, chacun pouvait y retrouver son nom, le nom de son pays, de ses collègues, les jours de la semaine, et les éléments vus en cours³¹³. Nous revenions régulièrement sur ce qui avait été abordé de manière à en évaluer l'impact et nous cherchions toujours à permettre la mise en réseau des connaissances à travers différents documents (Cette mise en système des textes et de leur fonctionnement permet une meilleure compréhension de la manière dont les écrits fonctionnent), ainsi que l'exploitation concrète des acquis par des modes de transferts.

Nous avons effectué une évaluation en fin de chaque module. C'est une évaluation formative qui peut être individuelle ou de groupe. Nous avons régulièrement construit des grilles d'évaluation auxquelles les stagiaires prenaient une part active. L'évaluation ainsi pratiquée, permet de distinguer les objectifs atteints et ceux qui sont encore à atteindre, elle peut également réorienter le projet. Cette évaluation était complétée par des exercices de contrôle intégrés ou non au matériel pédagogique et par les observations du formateur et une autoévaluation. Les évaluations se sont effectuées avant l'apprentissage, pendant, de façon régulière, permanente et à la fin du stage.

Pour conclure sur cette expérience

Nous avons essayé d'établir une démarche adaptée à chaque profil, tout en profitant des richesses du groupe. Cependant, nous pensons qu'il est illogique de proposer des stages fondés plus sur les objectifs politiques d'insertion que sur une étude cohérente des besoins communicatifs des différents stagiaires.

Il ne s'agit pas seulement d'une résolution méthodologique en termes didactiques mais bien d'une décision d'ordre politique et institutionnel. Tant que les budgets alloués seront relatifs au nombre de personnes inscrites en stage, et que les organismes ne pourront pas survivre en deçà d'un certain nombre de stagiaires par cours (au minimum 12 pour que le stage soit viable), les formations de base à visée sociale axées sur l'aspect linguistique ne pourront pas assurer un minimum de cohérence pédagogique.

Les formateurs ont fort à faire pour aider les stagiaires à apprendre, ils ne peuvent se limiter à une seule méthode. Notre démarche est inspirée à la fois par les méthodes de l'AFL, de FLE et des préconisations liées à la recherche dans la lutte contre l'illettrisme. Nous sommes consciente que nos choix méthodologiques ne feront pas l'unanimité. Cependant, la pratique impose des décisions ad hoc. D'ailleurs, certaines convictions personnelles à propos de la meilleure manière d'enseigner ont été ébranlées par la pratique. Par conséquent, nous réaffirmons qu'il est fondamental que la théorie et la pratique se rencontrent.

Sur ce type de dispositifs, on voit clairement l'interpénétration des trois champs. Tout ce qui a été fait dans ce stage rejoint la question initiale, à savoir que des points communs entre l'alphabétisation, la lutte contre l'illettrisme et le FLE existent et qu'il est fondamental de s'y intéresser de très près.

³¹³Ce type de travail est suggéré dans les formations de formateurs organisées par AFL (Association Française de lecture) auxquelles nous avons pu participer dans le cadre de notre travail de recherche par le biais de l'association ADL Provence grâce à Monsieur Koulberg.